القياس النفسي والتقويم
فى الطفولة



الأستاذة الدكتورة

عفاف أحمد عويس

أستاذة علم النفس

كلية التربية للطفولة المبكرة

جامعة القاهرة

٢٠١٩

القياس النفسي والتقويم
في الطفولة

الأستاذ الدكتور
عفاف أحمد عويس
أستاذ علم النفس، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة القاهرة

٢٠١٩

بطاقة فهرسة

عويس ،عفاف احمد
القياس النفسي والتقويم فى الطفولة
اعداد : الاستاذة الدكتورة / عفاف احمد عويس
٢٤×١٧ ســـــم
© توزيع مكتبة الأنجلو المصرية ٢٠١٧
١- العنوان

رقم الإيداع :٢٠١٧/٤٤٠٦
ISBN : ٩٧٨-٩٧٧-٠٥-٣١٢٨-٠
طبع فى جمهورية مصر العربية بمركز اللؤلؤة لخدمات الطباعة
مكتبة الأنجلو المصرية ١٦٥ شارع محمد فريد القاهرة – مصر
تليفون : ٢٣٩١٤٣٣٧ (٢٠٢) ؛ فاكس : ٢٣٩٥٧٦٤٣ (٢٠٢)
E-mail : angloebs@anglo-egyptian.com
Website www. anglo-egyptian.com

مقدمة

يقدم هذا الكتاب عدداً من الموضوعات التي تساعد طالب الدراسات العليا في كليات التربية على حسن اختيار أدواته بما يتناسب مع الخاصية النفسية التي يدرسها والعينة التي يطبق عليها هذه الأدوات، بحيث تكون الأداة مستوفية للشروط السيكومترية للقياس النفسي. كما يقدم المعلومات اللازمة للمعلمين والاخصائيين الذين يتعاملون مع الاطفال العاديين وذوي القدرات الخاصة لكي يكتشفوا القدرات والمهارات التي يتميز بها الأطفال أو التي تحتاج إلى تنمية أو إرشاد.

يحتوي الكتاب على بابين وثمانية فصول. يتضمن الباب الأول وهو بعنوان: **القياس النفسي مفهومه وتطوره وشروطه** وأدواته ويتضمن أربعة فصول: فصلاً عن القياس النفسي نشأته وتطوره، شروطه ومجالاته، كما ويتضمن الفصل الثاني معلومات عن كيفية بناء الاختبار أو المقياس النفسي وشروطه السيكو مترية. والفصل الثالث عن تطور قياس القدرات العقلية كما يتضمن الفصل الرابع نماذج من مقاييس القدرات العقلية المعروفة، كما يتضمن نماذج من قياس القدرات المعرفية لذوي الاحتياجات الخاصة. ويتضمن الفصل الخامس نماذج من مقاييس الشخصية المعروفة للراشدين والأطفال وكذلك مقاييس الاهتمامات والميول والقيم واستطلاعات الرأي وقياس محتوى المواد الاتصالية.

ويتضمن **الباب الثاني** وهو بعنوان: **اتجاهات معاصرة في القياس النفسي والتقويم في مرحلة الطفولة** عرضاً لنماذج من المقاييس التي تتفق مع الاتجاهات الحديثة في القياس النفسي والتقويم للأطفال. وهي تهتم باكتشاف القدرات والمهارات وكذلك الاهتمامات الخاصة لدي الاطفال العاديين وغير العاديين (الموهوبون وذوي الاعاقات). فقد اهتم الباحثون في السنوات الأخيرة بما يعرف بعلم النفس الايجابي وعلم النفس الثقافي، وتوجه اهتمام الباحثين في هذه الأفرع بجودة حياة الطفل العادي وذوي القدرات الخاصة (الواقع الشخصي والاجتماعي والثقافي) من اجل الكفاءة والتميز والابداع.

اعتبرت الاتجاهات الحديثة أن قياس الذكاء أو التحصيل الأكاديمي ليس وحده الذي يحقق النجاح في الحياة. ومن هنا توجهت الدراسات العلمية في مجال تربية الاطفال وتعليمهم خاصة في مرحلة ما قبل المدرسة إلى الاهتمام بما يمتلكون من قدرات يمكن تنميتها ودفعها إلى حيز النمو الممكن. وليس ما ينبغي أن يصلوا إليه. وتضاعف الاهتمام بناء على ذلك بالأطفال غير العاديين واعتبروا أطفالاً ذوي قدرات خاصة وليس ذوي قدرات أقل. وهكذا فقد أدى الاهتمام بطرق تعليم وتعلم الاطفال خاصة الفئات الخاصة (الموهوبون وذوي الاعاقات) إلى إحداث ثورة على طرق التقييم المعرفي التقليدية (اختبارات الذكاء والاختبارات التحصيلية) كما أحدثت ثورة على طرق التعلم القائمة على تقديم المعلومات بطريقة موحدة (التلقين) مما يؤدى إلى تنشيط وظيفة عقلية واحدة هي (الحفظ).

في هذا الاطار يقدم الباب الثاني عدداً من الدراسات التي هدفت إلى تقديم نماذج من المقاييس التي تهدف إلى التعرف على القدرات المعرفية والمهارات الشخصية والاهتمامات والميول للأطفال العاديين وذوى القدرات الخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة والمتوسطة والتى تساعد على تقديم البرامج التربوية والارشادية لهم كما يلي:

الفصل السادس: بعنوان التقييم الدينامي للقدرات المعرفية ويعرض لطريقة قياس القدرات المعرفية من أجل التعرف على حيز النمو المعرفي الممكن. كما يقدم تعريفاً بالملف التربوي لطيف التوحد والذي يساعد على تشخيص اعراض التوحد دون الاعتماد فقط علي تشخيص الـ dsm4 أو dsm5.

والفصل السابع عن قياس المهارات الشخصية للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة والصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائي، ويعرض ثلاث دراسات الدراسة الاولي عن ادراكات وخيالات الطفل المصري في مرحلة الطفولة المبكرة عن للاعتداء الإسرائيلي علي الطفل الفلسطيني. الدراسة الثانية عن

رؤية عينة من الأطفال الذكور والاناث لما كان يتردد في مجتمعهم عن احداث ثورة 25 يناير. والدراسة الثالثة عن إعداد مقياس للذكاء الوجداني للأطفال (5-10 سنوات).

أما **الفصل الثامن** فيعرض لنماذج من المقاييس عن ميول واهتمامات الأطفال (سن 5-10 سنة) ويتضمن مقاييس عن: الذكاءات المتعددة –الفهم السياسي للأطفال -الاتجاه نحو الانتماء للجماعة للأطفال.

أخيراً أرجو أن يجد الطالب في مجال الطفولة بصفة عامة والقياس النفسي للأطفال بصفة خاصة ما يعينه على اختيار موضوع بحثه والأدوات المناسبة للإجابة عن تساؤلاته.

والله الموفق.

عفاف احمد عويس

(2017)

المحتويات

الفصل الأول

مفهوم القياس النفسي وشروطه

الفصل الأول

مفهوم القياس النفسي وشروطه

لمحة تاريخية عن نشأة القياس النفسي وتطوره:

شهد القرن التاسع عشر مولد القياس النفسي ومحاولاته لكي يجد له مكانًا بين العلوم الطبيعية إلى أن تحقق له ذلك في الربع الاول من القرن العشرين، وقد بدأ الاهتمام في مجال القياس بالقياس العقلي حيث كان هناك بعض العوامل التي أدت إلى تشجيع هذا النوع من القياس واتساع نطاقه بحيث شمل قياس جوانب أخرى في الشخصية كالسمات والميول والاتجاهات... إلخ.

ولا يسهل تحديد سنة معينة لبدء الاهتمام بالقياس فالباحثون يختلفون في تحديد تلك البداية، هل يرجعونها إلى تجارب فيبر وفخنر Wever-Fechner منذ ١٨٧٨م في الإدراك، أم يرجعونها إلى ما قبل ذلك حيث تجارب بوهانس موللر ١٩٥١م Muller,1951 علي الحواس وردود الأفعال أو إلى Wundt الذي أنشأ أول معمل لعلم النفس والذي يرتبط اسمه بنشاة علم النفس كما نعلم.

يرتبط القياس النفسي بالاهتمام بمشكلة الفروق الفردية وهي المقدمة الأساسية التي يقوم عليها القياس النفسي بالمعني الاصطلاحي. ولعل جالتون Galton باهتمامه بمنهج الاستبطان الذي كان يعد الصورة الأولية للاختبار العقلي أو الصورة الأولية للأساليب اللاحقة التي عرفت باسم مقاييس التقدير الذاتي في قياس الشخصية، هو أول من لفت النظر لي مسألة القياس النفسي.

ومن ناحية أخرى نجد كاتل Cattell هو تلميذ فونت قد اهتم بصورة مميزة عن باقي تلاميذ فونت بالفروق الفردية في بحوثه عن أزمنة الرجع وقياسها، ومن خلال تعدد اهتمامات كاتل وتركيز الجانب الاكبر منها علي الفروق الفردية برزت إحدى النتائج المباشرة التي أدت إلي العبور من الصياغات العامة للقوانين السلوكية إلي التحديد الكمي لطبيعة ودلالة الفروق الفردية (Murphy,1967,164.p)

وإذا كان جالتون يعد المكتشف الحقيقي لمجال الفروق الفردية والمقاييس من خلال اهتمام أصيل بنظرية التطور ومعطياتها، إلى أن دفع حركة القياس كان يعتمد على المبادرات القومية التي قدمها كاتل في الولايات المتحدة الأمريكية (صفوت فرج، ١٩٨٠، ٢٨)

تطور القياس العقلي:

كان مجال التخلف العقلي هو المجال الذي برزت من خلاله مشكلة القياس والحاجة إلى التمييز بين الأفراد. وكانت جهود جان اسكيورول J.Esqural,1940 في التمييز بين المرض العقلي والتخلف العقلي من أبرز الإنجازات في هذا المجال حيث كانت فئتي المرض العقلي والتخلف العقلي غير مميزة حتى هذا الوقت، ولقد قدم اسكيرول بالإضافة إلى ذلك تحديدا لمستويات التخلف وإن لم تكن تحديدات دقيقة إلا أنه لفت النظر إلى أن هناك فروقًا ما داخل فئة التخلف العقلي وإن المحك المباشر للتمييز بين مستويات التخلف يكمن في استخدام اللغة.

بالإضافة إلى جهود اسكيورول كانت جهود سيجوين Seguin,1980 في تدريب وتنمية المتخلفين عقليًا، والذي كان مهتمًا أيضا بمحاولة العثور على محك للتمييز بين مستويات التخلف العقلي، فقد كان من المهم لكي يؤدي التدريب نتائجه أن تكون هناك تفرقة بين الابله والمعتوه والمتخلف (المرجع السابق).

بينيه وقياس الذكاء:

قدم بينيه سنة ١٩٠٤ مجموعة من الاختبارات التي تقيس الذكاء وكانت هذه الاختبارات مرتبة من الأسهل إلى الأكثر صعوبة وقد عدل هذه الاختبارات سنة ١٩١١م. وبالرغم من أن بينيه كان مبتكرًا في إعداده لهذه الاختبارات إلا أنه كان مترددا في تعريفه لمفهوم الذكاء إذ كان يعدل من هذا التعريف من وقت لآخر. وفي نفس الوقت الذي كان بينيه مهتمًا بإعداد اختبارات الذكاء كان شتيرين ١٩١٠م قد قدم إضافة جديدة في مجال الفروق الفردية إذ توصل إلى حساب نسبة الذكاء I.Q بقسمة العمر العقلي علي العمر الزمني.

عرف بينيه الذكاء بأنه القدرة على فهم التعليمات والقدرة على الاحتفاظ بحالة عقلية معينة وهو القدرة على النقد الذاتي أو تصحيح الأخطاء.

تطور القياس العقلي في الولايات المتحدة الأمريكية:

في الوقت الذي كان فيه جالتون يقوم بأبحاثه في إنجلترا على الموهوبين كان كاتل يتزعم حركة القياس العقلي في الولايات المتحدة الأمريكية. وكان كاتل أحد تلاميذ فونت إلا أنه خالفه في موقفه من

الفروق الفردية إذ كان كاتل يعتبر أن الفروق الفردية فروق اصيلة وليست من عيوب القياس أو شذوذ الطبيعة.

طبق كاتل أول اختبار نفسي على الطلبة الجدد في جامعة كولومبيا الأمريكية عام ١٨٩٤م وكانت بطارية كاتل للاختبارات النفسية الأولي من نوعها التي طبقت على أعداد كبيرة. وكانت هذه البطارية تشتمل على اختبارات للتداعي الحر والتداعي المقيد وبعض العمليات الإدراكية البسيطة وزمن الرجع والذاكرة. وقد أظهر تطبيق هذه البطارية الحاجة إلى استخدام الأساليب الإحصائية لمعالجة النتائج.

وفي عام ١٩١٠م ترجم جودارد Goddard مقياس بينيه (الفرنسي) للذكاء. وفي عام ١٩١٦م نشر تيرمان دراسته التي قام فيها بتعديل وتطوير مقياس بينيه الأصلي بعد تطبيقه على ٢٣٠٠طفل امريكي وعرف الاختبار باسم ستانفورد بينيه نسبة إلى جامعة ستانفورد التي كان يعمل بها تيرمان.

في عام ١٩٣٩م ظهر مقياس وكسلر – بلفيو للذكاء والذي جاء ليتلافى عيوب مقياس ستانفورد بينيه وأهمها أن مقياس بينيه كان قاصرًا على قياس ذكاء الأطفال. إلى جانب أن مقياس وكسلر كان يقدم درجة للذكاء الأدائي (غير اللفظي)، كما كان يتكون من مجموعة من المقاييس الفرعية ذات البنود المتجانسة والمتدرجة في الصعوبة إلى جانب أنه كان يمكن من الحصول على درجة كلية للذكاء، ودرجة لكل من المقاييس الفرعية التي يبلغ عددها عشرة. ويتكون مقياس وكسلر بلفيو من مجموعتين من الاختبارات:

الاختبارات اللفظية: المعلومات العامة، المفردات، الفهم، التذكر، الارقام والحساب، والمتشابهات ويستخدم من هذه الاختبارات خمسة فقط والسادس احتياطي، يمكن استخدامه كبديل لأي من الاختبارات الأخرى.

الاختبارات الأدائية: ترتيب الصور، تكميل الصور، رسوم المكعبات، رموز الأرقام، تجميع الاشياء. وتستخلص من المقاييس اللفظية نسبة الذكاء اللفظي كما تستخرج من المقاييس الادائية. نسبة الذكاء الأدائي، وتستخلص نسبة الذكاء الكلية من مجموع الدرجات الموزونة لكل من المقاييس اللفظية والأدائية.

قياس سمات الشخصية:

أدت جميع الإسهامات المبكرة في قياس الذكاء وقدرات العقل واستخدام التحليل العاملي كأسلوب إحصائي، إلى تنمية البحوث في المقاييس النفسية في اتجاهات متعددة مثل سمات الشخصية والاهتمامات والميول والاتجاهات وقد جاء ذلك نظرًا لملاحظة أن استخدام المقاييس العقلية في المجالات المختلفة في المدارس والعيادات والمستشفيات لم يكن يعطي تعبيرًا دقيقًا عن القدرات العقلية فقط، بل كان يشير إلى أن هناك متغيرات أخرى تتدخل في الأداء بصورة أو بأخرى، ولا يعني هذا أن الاهتمام بقياس السمات الشخصية لم تبدأ قبل ذلك التاريخ. فقد كانت هناك إسهامات واضحة في هذا المجال من جانب جالتون وتلميذه كارل بيرسون ويونج كان الهدف منها محاولة التوصل إلى سمات الشخصية العميقة والتمييز بين الأفراد خاصة المضطربين عقليًا.

أما الحركة النشطة في مجال قياس سمات الشخصية فقد بدأت مع بداية الحرب العالمية الأولى، فقد وضع روبرت وودورث Woodworth قائمة تتضمن ١١٦ بندًا من البنود المختارة من الأوصاف السيكاترية للأعراض العصبية ومن بعض المصادر الأخرى، تقيس مجموعة من الاضطرابات مثل المخاوف والوساوس والأفكار القهرية والأحلام المزعجة واضطرابات النوم والتعب المفرط وبعض الأعراض السيكوسوماتية بالإضافة إلى الإحساس بعدم الدافعية والاضطرابات الحركية.

كما وضع فرايد وهيد بريد Freyd-Heidbreder,1924 عام ١٩٢٤م اختبارات لتصنيف الأفراد إلى فئتين: الانطوائيين والإنبساطيين. وقد ألف ألبورت Allport اختبار السيطرة والخضوع سنة١٩٢٨م. كما أعد اختبار مانيسوتا المتعدد الأوجه للشخصية. هاثاواي وماكينلي S.R.Hathaway and J.C.Mckinley وتتعلق بنود الاختبار بقياس الاهتمامات الأساسية والاتجاهات الاجتماعية والسمات الانفعالية. وقد قنن الاختبار على عينة من ٥٠٠ من الأسوياء و٨٠٠ من المرضى المقيمين في المستشفيات العقلية.

كانت هذه النماذج من اختبارات الشخصية تعتمد على أسلوب التقدير الذاتي Self-Rating أي تقدير الشخص لخصائصه وانفعالاته وهتقدرير قد يجانبه الصدق أو الموضوعية في حالات كثيرة مما يصعب الاعتماد عليه في مجال تنظيم وتصنيف الحقائق والمعارف العلمية عن الشخصية أو إصدار القرارات المختلفة المتعلقة بمصير الأفراد. إلا أن الباحثين كانوا لا ينظرون إلى هذه البيانات على انها

(وصف الشخص لنفسه). وقد وجد أن هذا الوصف ينطبق على التشخيص السيكاتري في حوالي ٦٠% من الحالات. (صفوت فرج،١٩٨٠، ٣٧)

من ناحية أخرى فقد ظهرت من الاختبارات التي تقيس سمات الشخصية لا تعتمد علـى اسـلوب التقدير الذاتي إنما تعتمد على أسلوب التقديرات الخارجية أو التصنيف بواسطة محكمين أو ملاحظين. من أوائل من استخدم هذا النوع من الاختبارات بيركس Yerkss وقد استخدمه في الجيش الامريكـي عام ١٩١٧م. حيث كان يطلب من المفحوصين مثلا تصنيف الأفراد علي أساس مزاياهم مـن حيـث القيادة والسرعة في الوصول إلى القرارات وإصدارها.

ومن هذا الأساس تطورت اختبارات أخرى عديدة تهدف إلى الاستعانة بهذا الأسلوب الموضوعي لتقدير الأفراد بهدف التعرف على آرائهم وأفكارهم وأحكامهم وتحويل هذه البيانات إلى تقديرات كمية لسماتهم الأساسية.

ومن عيوب هذا التقدير أنه يعتمد على مدي تقبل الملاحظ للمفحوص أو على البدء في صـياغة الملاحظات عنه من خلال قناة معينة للمعلومات إذ أن هذه القوالب التي تصب فيها معلومات الملاحظة يمكن أن تؤدي إلى فقدان التقديرات الموضوعية كما أن الأمر يتطلب التأكد من موضوعية الملاحظين.

ولتلافي ذلك صمم هل C.L. Hiull أسلوبًا للمقارنات الثنائية حيث يوضع أمـام الملاحـظ كـل الأزواج المحتملة من مجموعة الأفراد المطلوب تقدير سماتهم كما في المثال التالي:

- أحمد وعلي
- على وحسين
- على وإبراهيم
- أحمد وحسين
- أحمد وإبراهيم وهكذا....

يطلب من الملاحظ أن يذكر أي من الزوجين أعلي في سمه معينة كالسيطرة أو الاستقلال.

كما وضع ماكس فرايد M.Freyd عام ١٩٢٣م مقياسًا للتقديرات البيانية فبـدلا مـن اسـتخدام التقديرات الكمية لوصف الإجابة بوضع أكبر قدر من الاحتمالات للإجابة الممكنة على كل بند يختـار

منها الملاحظ أكثرها قربًا ودقة لوصف السمة الخاصة بالمفحوص. ويقوم الباحث بجمع مجموعات معينة من الإجابات الخاصة بسمة معينة دون أن يضطر الملاحظ أن يفكر من خلال مقولات مجردة مثل الاستقلالية أو الانبساطية أو السيطرة.

وقد ظهرت في الفترة ما بين عام ١٩٣٢-١٩٤٦م عددًا من الدراسات التي قام بها كل من سميث R.B.Smith وستيتو Steteo،R.T. واليس A.Ellis أظهرت أن المفحوصين يميلون لتقديم استجابات عدوانية أو دفاعية تجاه الاختبارات التي تتضمن بنودها بعض الخصائص والصفات الاجتماعية غير المرغوبة ويتجهون إلى نفيها عن أنفسهم، كما يميلون من ناحية أخرى إلى الاستجابة بالإيجاب على البنود ذات الجاذبية الاجتماعية.

ولا يعني ذلك التقليل من قيمة اختبارات الشخصية فلا زالت هذه الاختبارات تتمتع بأهمية خاصة في مجال قياس الشخصية خاصة في مجال قياس الشخصية خاصة إذا ما بذل في تطبيقها جهد واضح وإذا ما ضبطت مواقف الاختبار إلى جانب حسن التصميم والتقنين.

قياس الاتجاهات والاهتمامات:

بالرغم من أن الاهتمامات والاتجاهات يمكن أن تصنف ضمن متغيرات الشخصية على اعتبار أنها متغيرات غير عقلية إلا أن اتجاه تطورها التاريخي يشير إلى إمكانية فصلها عن سمات الشخصية التي تسبق الحديث عنها. فبينما كانت أساليب قياس سمات الشخصية أقل ثباتًا وأكثر صعوبة من مقاييس القدرات فأن أساليب قياس الاهتمامات والاتجاهات غالبا ما لا تتعرض لهذه الصعوبات التي تتعلق باتخاذ الموقف الدفاعي أو العدواني من جانب المفحوص إذ أن الاهتمامات والاتجاهات (في الغالب) تقبل التصريح بها والتعبير عنها مباشرة.

وتعد مقاييس ثرستون Thrustone لقياس الاتجاهات الاجتماعية من المحاولات المبكرة التي هدفت منذ بداية الثلاثينيات لقياس الاتجاهات نحو الحرب ونحو الزنوج ونحو الشيوعية والرأسمالية.

ولم تقتصر مقاييس الاتجاهات على قياس مواقف الأفراد نحو موضوعات عامة بل تطرقت إلى قياس الاتجاهات نحو مشكلات أو مواقف محددة. مثال ذلك مقياس H.Remmer لقياس اتجاهات الأطفال نحو موضوعات مدرسية مختلفة مثل الجبر واللغات الحديثة وغيرها. وقد وضع سترونج

E.K.Strong مقياسه الخاص لقياس الاهتمامات المهنية في سنة ١٩٢٧م محاولا فيه اكتشاف التفضيلات المختلفة ذات الطابع المهني.

الأساليب والاختبارات الإسقاطية:

تندرج المقاييس التي سبقت الإشارة إليها في مقياس الشخصية تحت فئة الاختبارات والمقاييس الموضوعية سواء منها ما كان يعتمد على مقاييس التقدير الذاتي أو ملاحظة الملاحظين وتقوم الفكرة فيها على التعبير الصريح أو الملاحظة الدقيقة لهذه السمات وتهدف هذه الاساليب إلى اكتشاف أبعاد أو مفاهيم جزئية عن الشخصية ولا تقدم صورة للشخصية ككل. من هنا كانت الدعوة إلى محاولة فهم الشخصية ككل متكامل ذلك لأن الشخصية الإنسانية لا يسهل تجزئتها. ويرجع القول بضرورة النظر إلى الشخصية ككل إلى جهود فرويد صاحب نظرية التحليل النفسي والمدرسة الجشطالتية التي جاءت بعده.

وقد كان لمفهوم الإسقاط لدي فرويد أهميته في بروز الاتجاه إلى قياس الشخصية من خلال الاختبارات الإسقاطية. والإسقاط كما تعبر عنه مدرسة التحليل النفسي هو استراتيجية دفاعية لا شعورية يقوم الفرد من خلالها بالدفاع عن نفسه ضد تهديدات العالم الخارجي بأن يعزو مشاعره العدوانية ورغباته الدفينة إلى الآخرين.

من أوائل من استخدم الإسقاط في قياس الشخصية يونج Yung سنة ١٩١٨م حيث أعد اختبارا للتداعي اللفظي الذي كان يذكر فيه للمفحوص كلمة، ويطلب منه ذكر أول كلمة تأتي على خاطره عند سماعها وكان المبدأ السيكولوجي الذي تفسر في ضوئه استجابات المفحوصين هو أن اختيار المفحوص لهذه الكلمة دون غيرها يوضح إسقاطه لرغباته ومشاعره الدفينة.

ويعتبر اختبار هرمان رورشاخ H.Rorschach ١٩١١م لبقع الحبر من أهم الاختبارات الغسقاطية في هذا المجال. كما أن اختبار تفهم الموضوع لموري ومورجان Murray and Morgan عام ١٩٣٥م أداة هامة أخرى من أدوات القياس الإسقاطي التي تقوم على نفس المبدأ السيكولوجي الموضح أنفا.

بالإضافة إلى اختبار رورشاخ (بقع الحبر) واختبار موري ومرجان (تفهم الموضوع) اللذان شاع استخدامهما منذ الثلاثينيات من هذا القرن، توجد اختبارات إسقاطيه أخرى متعددة مثل اختبار رسم الرجل الذي وضعه فلورنس جود نف Florence Goodenough سنة ١٩٢١م وكان الهدف الاول من تصميمه قياس مدي النضج العقلي للطفل من خلال الإشارة إلى الأجزاء الخاصة للجسم والعلاقات بينها والملبس بغض النظر عن القيمة الفنية لصورة الرجل الذي يطلب منه رسمه. وتطور المقياس إلى أن أصبح مقياسًا للذكاء كما استخدم كمقياس إسقاطي للشخصية.

ويعتبر كثير من السيكولوجيين أن الاختبارات الإسقاطية تشتمل على كثير من العيوب لاعتمادها على منبهات غير مقننة وغير موحدة المعني بالنسبة للمفحوصين بالإضافة إلى أن تفسير الاستجابات تعتمد على التقدير الذاتي للفاحص مما يتطلب نوع من التدريب الدقيق على تحليل الاستجابات الذي يستحيل تحقيقه بعيدًا عن تدخل عنصر الذاتية في تحليل النتائج من قبل الفاحص.

كان هذا العرض التاريخي السريع لمسار الاتجاه نحو القياس النفسي ونشاطه في الفترة التالية للحرب العالمية الأولي يشير إلى ما استطاعت حركة القياس أن تقدمه من خدمات وحلول عملية واجتماعية في شتي مجالات. كما يشير أيضا إلى أن هذه الجهود كانت من ناحية أخرى نواة لتبلور كثير من المفاهيم والأنساق النظرية الأساسية في مجال القدرات أو الشخصية أو غيرها من المجالات في علم النفس مما دفع عجلة القياس النفسي خطوات بعيدة إلى الأمام حتى أصبحنا اليوم نجد آلاف الاختبارات في شتي المجالات.

مفهوم القياس وشروطه:

- القياس في علم النفس كما يقول K.Bean هو مجموعة مرتبة من المثيرات أعدت لتقيس بطريقة كمية أو بطريقة كيفية، بعض العمليات العقلية أو السمات أو الخصائص النفسية. والمثيرات هنا قد تكون أسئلة شفوية أو تحريرية وقد تكون عبارات يطلب المفاضلة بينها وقد تكون أسئلة شفوية أو تحريرية وقد تكون عبارات يطلب المفاضلة بينها وقد تكون سلسلة من الأعداد، أو بعض الأشكال الهندسية والرسوم أو النغمات الموسيقية والصور هذه كلها تعبر عن مثيرات تؤثر على الفرد وتستثير استجاباته.

والاختبار يجب أن يقيس شيئا مقصودًا كأن يعطي درجة أو قيمة أو رتبة ...إلخ. والمقياس يجب أن يعطي نوعًا من الدرجات أو يقدم تصنيفًا وصفيًا أو كليهما معا. ويعرف كورنباخ الاختبار بأنه " طريقة منظمة لمقارنة سلوك شخصين أو أكثر"، ولا يقتصر هذا التعريف على طريقة الأسئلة بل يتسع فيشمل جميع الطرق التي يمكنها أن تقارن بين الأفراد.

وعلى هذا فلا تعتبر المقابلة الشخصية التي تستخدم في دراسة الحالة اختبارًا لأنها لا تقيس نوعًا واحدًا من السلوك في جميع الأفراد فمن النادر ان يتبع الباحث في المقابلة الشخصية لدراسة الحالة نفس الأسلوب على جميع المفحوصين أو أن الهدف من هذا النوع من المقابلة هو دراسة حالة فرد معين لا مقارنته بالأفراد الآخرين.

في حين تعتبر المقابلة الشخصية المقننة اختبارًا وذلك لاعتمادها على عدد من الأسئلة المقننة التي تستعمل مع جميع المفحوصين.

ومن ناحية أخرى فإن أي جهاز يستخدم لقياس أداة الأفراد أو كفايتهم يعتبر مقياسًا إذا ما تمكن من إعطائنا وصفًا لنواحي معينة من مقارنة الأفراد بعضهم ببعض.

ويعتمد القياس في علم النفس على ما نادي به ثورنديك: من أنه إذا وجد شيء فإنه يوجد بمقدار؛ فإذا كان يوجد بمقدار فإنه يمكن قياسه. وبالرغم من أن هذه التقنية التي نادي بها ثورنديك كانت حافزًا قويًا للقياس النفسي إلا أنها كثيرًا ما أثارت الجدل حول قيمة المقاييس التي لا تعطي تقديرًا كميًا مثل كثير من اختبارات الشخصية التي تعطي تقديرات وصفية أو كمية. ولقد استقر الرأي مؤخرًا على أن القياس الوصفي أو الكيفي لا يمكن الاستغناء عنه في قياس بعض الجوانب السيكولوجية في حالة ما إذا كان القياس الكمي متعذرًا.

وتقدم انستازي Anne Anastasi تعريفًا أوفي وأدق للاختبار النفسي فتقول: أن الاختبار النفسي أساسا هو مقياس موضوعي ومقنن لعينة من السلوك والاختبار النفسي ليس إلا عينة صغيرة ممثلة للسلوك المراد قياسه أو فحصه فاختبار المفردات اللغوية المكون من ٥٠ كلمة هو عينة من الكلمات التي يفترض أن يكون الفرد على معرفة بقدر معين منها هذه الكلمات قد تقدر بالآلاف، وبالمثل في اختبارات العمليات الحسابية أو التفكير...إلخ.

بهذا المعني يكون عمل الأخصائي النفسي كعمل الكيمائي الذي يختبر عينة صغيرة من المادة المراد اختبارها وقد يعيد أخذ عينة أخرى ليتأكد من ثبات نتائجه، وقد يجربه بطرق أخرى، وهو في كل هذه الحالات لا يختبر إلا عينة صغيرة من المادة التي يدرسها.

وبالمثل يفعل فراز القطن الذي يستخرج عينة من بالات القطن المتراكمة ليفحصها ويحكم على جودة مرتبة القطن في جميع هذه البالات.

والفاحص هنا في هذه الأمثلة الثلاث ينبغي أن يختار عينته بكل دقة لتكون ممثلة للمجموع الذي يفحصه سواء في ذلك الاخصائي النفسي أو الكيمائي أو فراز القطن.

ولا تقتصر القيمة التنبؤية للاختبار النفسي على عدد الإجابات الصحيحة أو الخاطئة بل على المدي الذي يشمله ذلك الميدان الواسع من السلوك ودلالة هذا المدي، بمعني أنه إذا أجاب فرد بعدد معين من الإجابات الصحيحة على اختبار للحساب فإن هذه الإجابات الصحيحة لا تهمنا بقدر ما يهمنا مدي ارتباط هذه الإجابات بكل العمليات الحسابية التي يلزم أن يعرفها هذا الفرد المعين في هذا المجال.

وعلى ذلك فإن المقياس ينبغي أن يعد من خلال أنماط من السلوك الذي نختبره من خلال عينة ممثلة لكل السلوك المطلوب قياسه وهكذا فإن قيمة المقياس تتوقف على مدي الارتباط الحقيقي بين أداء المفحوص له وبين أدائه في المواقف الأخرى المماثلة في الحياة الواقعية.

لماذا نقيس:

إن الغرض الرئيسي من القياس هو الكشف عن الفروق بأنواعها المختلفة إذ لولا وجود الفروق لما نشأت الحاجة إلى القياس وتتلخص أنواع الفروق في أربعة طوائف هي:

فروق بين الأفراد Inter-individual وتهدف إلى مقارنة الفرد بغيره من الأفراد.

فروق في ذات الفرد Inter-individual ويهدف إلى مقارنة النواحي المختلفة في الفرد نفسه نواحي القوة ونواحي الضعف (مقارنة قدراته المختلفة معًا) للتعرف علي أقصي إمكانياته.

الفروق بين المهن Inter-occupational لمعرفة الفروق بين السمات والاستعدادات المطلوبة لكل مهنة.

الفروق بين الجماعات Inter-group لدراسة سيكولوجية الجماعات وخصائص النمو والعوامل المسئولة عن هذه الفروق عن هذه الفروق لإنماء الصالح منها والتغلب على مشكلات غير الصالح.

والوظيفة الأساسية للاختبارات النفسية هي قياس الفروق الفردية وإن كان ميدان قياس الفروق داخل الفرد يفيد في تشخيص الاضطرابات العقلية كما أن التقدم الصناعي أدي إلى نمو قياس الفروق للمهن من أجل تصنيف العمال طبقًا للمهن المختلفة وكذلك الحال فيما يتعلق بقياس الفروق بين الجماعات من أجل إعداد الأخصائيين في شتي المجالات.

ما هو المقياس أو الاختبار النفسي:

الاختبار النفسي هو المحك أو العملية التي يمكن استخدامها بهدف تحديد حقائق معينة أو تحديد معايير الصواب أو الدقة أو الصحة سواء في قضية معروضة للدراسة أو المناقشة أو لفرض معلق لم يتم التثبت منه بعد. وهذا التعريف يشمل عددًا كبيرًا من المعاني المرتبطة بالبحث العلمي مثل: اختبار صحة الفروض العلمية، أو اختبار صحة أو خطأ توقع ما. إلخ. أيضا يعني القياس الذي يؤدي إلى بيانات كمية مثل: تقويم تحصيل التلاميذ في مادة ما أو نسبة ما يعانيه فرد ما من قلق. تماما كما يفعل الطبيب حين يطلب التحاليل والإشاعات ليعرف مقدار عنصر ما في مادة معينة. الاختبار النفسي إذن لا يختلف عن الاختبار في العلوم الطبيعية.

تعريف الاختبار النفسي إذن: هو مجموعة من الظروف المقننة والمضبوطة تقدم بتصميم معين للحصول على عينة من السلوك في ظروف أو متطلبات بيئية معينة تتطلب بذل أقصي جهد أو طاقة، وغالبًا ما تكون هذه المتطلبات في شكل الأسئلة اللفظية.

وتقنين الاختبار له معنيان، المعني الأول أن تكون إجراءاته وصياغة بنوده وتطبيقه موحدة، بمعني أنه إذا استخدمه أكثر من فاحص علي مفحوص واحد يعطي التقنين بهذا المعني إذن هو تحديد وتوحيد الظروف التي يجري الاختبار في ظلها كتحديد طريقة تقديم بنوده أو أسئلته في صورة تعليمات مفصلة لإجراءات التطبيق وعمليات الرصد والتصحيح، بحيث لا تدع فرصة للتصرف الذاتي من قبل الفاحص وذلك ضمانًا للحصول علي نفس النتائج إذا استخدم فاحص آخر نفس الاختبار واختبر به نفس الشخص في ظروف مشابهة مستخدما نفس التعليمات وإجراءات التطبيق.

أما المعني الثاني فيعني أن يطبق على عينة ممثلة للمجتمع الذي اعد المقياس من أجله بهدف الحصول على المعايير التي تحدد معني الدرجة وتفسرها في ضوء تشتت درجات الأفراد على الاختبار وهو ما يجب توفره في اختبارات الذكاء والقدرات والاختبارات الإكلينيكية.

يكون الاختبار مقننًا إذا كان له معيار محدد يمكن مقارنة أداء الفرد بالرجوع إلى هذا المعيار ولكي يتم هذا النوع من التقنين ينبغي أن يطبق الاختبار على عينة ممثلة للمجتمع الذي يستخدم فيه للحصول على هذه المعايير Norms التي تحدد معني الدرجة التي يحصل عليها الفرد في ضوء متوسط درجات هذا المجتمع وتشتت درجات أفراده عن هذا المتوسط.

أي أننا نقارن مستوي الفرد في ضوء مستويات زملائه أو أقرانه أو جيله وسنتناول كيفية حساب هذه المعايير وأنواعها في الفصل الثاني.

ولا يوجد اختبار غير مقنن بالمعني الأول بينما توجد اختبارات مقننه بالمعني الأول والثاني مثل اختبارات الذكاء والاستعدادات والقدرات، وهذا يجعلنا نشير إلى المناحي المختلفة التي تدرس بها الظاهرة النفسية.

ماذا يقيس الاختبار النفسي: يقيس الاختبار النفسي نوعين من الخصائص: ديناميات السلوك والتفكير، والأداء الظاهر.

بالنسبة إلى **قياس ديناميات السلوك والتفكير** فإن الفاحص يهدف إلى معرفة ماذا يحدث بداخل الفرد والذي يجعله ينتج أداء سلوكيًا ملحوظًا أو مرجًا، وقد استخدم الباحثون في الماضي منهج الاستبطان لمعرفة ماذا وراء السلوك الظاهر. ويوجد الأن كثير من الاختبارات والأجهزة لقياس التغيرات الانفعالية تستخدم في الاختيار لبعض الوظائف التي تحتاج إلى قدر عالي من الثبات الانفعالي كما تستخدم في الفحص الإكلينيكي.

أما **اختبارات الأداء الظاهر** فهناك نوعين من اختبارات الأداء: **النوع الأول** هو الذي يهدف إلى معرفة أقصي أو أفضل أو أسرع أو أجود أداء ويطلب من المفحوص من هذا النوع أن يقوم بعمل معين وقد يكون ذلك في حدود وقت معين. ومن أمثلة هذا النوع من الاختبارات التحصيلية اختبارات الذكاء العام والقدرات.

النوع الثاني هو اختبارات الأداء النمطي أو المميز (للشخص) وهي تهدف إلى قياس ما يقوم به الفرد عادة أي ما يفعله الشخص في موقف نمطي معين أو مجموعة مواقف معينة من أجل معرفة الخصائص السلوكية أو الأساليب السلوكية أو المزاجية التي يحكمها هذا الأداء النمطي. ومن أمثلة هذه الاختبارات اختبارات التقرير الذاتي التي تعتمد على قياس مدي قدرة الفرد على ملاحظة سلوكه في المواقف العادية. وكذلك قوائم الملاحظة التي تعتمد على مدي دقة الملاحظين.

مناحي دراسة الظاهرة النفسية:

المنحى الأول هو المنحى السيكومتري: -يهدف إلى تقدير تباين الظاهرة داخل المجتمع وبالتالي فهو أسلوب مناسب للتوصل إلى الحقائق العامة والقوانين. ويقوم على استخدام الاختبارات في قياس الظاهرة النفسية مثل اختبارات الذكاء والشخصية والميول ويصل القياس في هذا المنحى إلى تقديرات كمية تقبل الدخول في معالجة إحصائية.

المنحى الثاني هو المنحى الانطباعي: ويهدف إلى التوصل إلى فهم السلوك الفردي أو الجماعي في موقف محدد من خلال ملاحظة شديدة الحساسية تؤدي إلى التوصل إلى الدلائل الجوهرية الهامة بأية وسيلة تتاح له، قد تكون الاختبار أو الملاحظة المباشرة. ويقوم الفاحص بتنظيم وتنسيق هذه الملاحظات في صورة متكاملة غير مجزأة. ولا يهم هنا مقدار ما يمتلكه الفرد من هذه الخاصية أو تلك، إنما المهم هو كيف يوظف ما لديه من خصائص وكيف يعبر عنها مثل: المقارنة بين أشكال السلوك التعاوني في الريف أو المدن، العنف في المجتمعات التي تنتشر فيها البطالة. إلخ. ويحتاج المنحى الانطباعي إلي باحث خبير قادر علي تفسير دلالات السلوك. كما أن اختلاف الإطار النظري الذي ينطلق منه الباحث (التحليل النفسي أو المدرسة السلوكية. إلخ) يؤدي إلى الوصول في حالة دراسة خاصية واحدة إلى نتائج متعددة قد يكون بعضها غير متسق أو متناقض مما يجعل قيمة استخدام هذا المنحى تكمن فيمن هو المختبر.

المنحى الثالث هو المنحى التجريبي السلوكي: يقترب هذا المنحى من خصائص المنحى السيكومتري لأنه يستخدم الاختبارات في المواقف الإكلينيكية وللأعراض التشخيصية إلا أنه يختلف عنه في أن اهتمامه يكون منصبًا على الفرد وليس الخاصية أو الظاهرة. فهو منحي تشخيصي يهتم

بتحديد المواقف التي تؤدي إلي سلوك المفحوص بهذا الشكل أو ذلك مثال: طبيعة الكلمات التي يستطيع الطفل تهجيتها، متي وضد من تظهر الاستجابات العدوانية في مواقف اللعب. الخ.

وهو يتفق مع المنحى السابق في أنه انطباعي إلا أنه يختلف عنه في أنه يتتبع شخصا بعينه في فترات أطول وفي مواقف تفاعلية بينه وبين البيئة كما يستخدم الاختبارات التي توفر عينه مقننة وتفصيلية عن السلوك.

أسس تصنيف الاختبارات النفسية:

تعددت أسس تصنيف الاختبارات النفسية بتعدد وجهات نظر المشتغلين بالقياس واختلاف اهتمامهم العلمي. وسوف نشير هنا إلى بعض الأسس التي تصنف على أساسها الاختبارات النفسية:

أولاً: التصنيف على أساس ما نقيسه What is measured إلى:

١. اختبارات ذكاء
٢. اختبارات استعدادات.
٣. اختبارات تحصيل.
٤. اختبارات شخصية وتوافق.
٥. اختبارات ميول.
٦. اختبارات اتجاهات وقيم.
٧. اختبارات حسية حركية.

ثانيًا: التصنيف علي أساس شروط الإجراء Administration:

١. اختبارات فردية.
٢. اختبارات جمعية.
٣. اختبارات التعليمات والفقرات شفهية.
٤. اختبارات التعليمات والفقرات مكتوبة.
٥. اختبارات سرعة (يحددها الزمن).
٦. اختبارات قوة (تحددها درجة الصعوبة).

ثالثًا: التصنيف علي أساس المحتوي Content:

١. اختبارات المقال (أو فقرات إجابتها حرة).

٢. اختبارات الاستجابة عليها موضوعية ذات إجابة محددة (نعم/ لا، صحيح/ خطأ.... إلخ).

٣. اختبارات أدائية غير لفظية (عامة أو مادة عبارة معينة عن عينة من الشغل في أعمال معينة).

رابعًا: التصنيف تبعًا لطريقة التصحيح:

١. اختبارات تتطلب تقييمًا كيفيًا من الخبراء.

٢. اختبارات تتطلب التصحيح بمفتاح تصحيح.

٣. اختبارات التصحيح بالماكينات.

خامسًا: التصنيف بناء على ما يتطلبه الاختبار:

١. اختبارات تتطلب أقصي أداء يستطيعه الفرد (الذكاء، والتحصيل، ...إلخ).

٢. اختبارات تتطلب أداء عادي أو معتاد أو نمطي (اختبارات الشخصية).

سادسًا: التصنيف بناء علي نوع المادة:

١. اختبار لفظي.

٢. اختبار شكلي.

٣. اختبار مصور.

سابعًا: التصنيف علي أساس التصميم:

١. اختبارات ذات بناء محدد.

٢. اختبارات غير محددة البناء مثل الاختبارات الإسقاطية.

شروط القياس:

إن استخدام الاختبارات النفسية لها جاذبية بالنسبة للشخص العادي نتيجة لتداول بعض المعلومات عن الذكاء وسمات الشخصية في أجهزة الإعلام، وهذا يجعل بعض الأفراد يقدمون على استخدام هذه الاختبارات مع معارفهم وأصدقائهم ويقدمون تفسيرات أو تقديرات أو تصنيفات للسلوك وأشكال الأداء مما يؤدي إلى نتائج خطيرة تتعلق بإصدار أحكام غير دقيقة علي سلوك الأفراد وفساد صدق هذه الاختبارات. لهذا كان من الواجب حجب هذه الاختبارات عن غير المتخصصين سواء كانوا زملاء أو أصدقاء أو رؤساء.

أخصائي تطبيق المقاييس النفسية:

يتوفر للأخصائي النفسي الذي يقوم بتطبيق الاختبارات النفسية خاصة اختبارات الذكاء دراسة تخصصية في علم النفس تتيح له التعرف على أساليب دراسة السلوك الإنساني وقوانين السلوك وكيفية الوصول إليها وحدود المعرفة العلمية الحالية واحتمال صدقها، إلى جانب الدراسة المتخصصة في مجال الذكاء والقدرات العقلية وعلم النفس الإكلينيكي وعلم النفس الاجتماعي. يمكنه التخصص في هذه المجالات من القدرة على تفسير الدرجات الخام والقدرة على اختيار الاختبار المناسب خاصة بالنسبة لغير العاديين وإعطاء الأولوية لجانب معين دون الآخر.

كما يتوفر له دراسة متخصصة في مجال القياس النفسي بحيث تقدم له الأساس العلمي الذي يجعله يدرك أهمية التعرف على شروط الاختبار وتطبيقه وتقنينه وموقف التطبيق وحدود مدي الالتزام في التطبيق الفردي؛ هل يعيد سؤال بديل هل يقدم شرح، وفي أي حدود، متي يستخدم الصورة المختصرة في اختبارات الذكاء. الخ، هذا إلى جانب الخبرة العلمية في مجال تطبيق الاختبارات. لهذه الأسباب فأن أحد بنود الميثاق الأخلاقي للأخصائي النفسي هي حماية أدوات القياس وعدم تعرضها للنشر غير العلمي حتى لا تقع في أيدي غير المتخصصين.

مصادر المعلومات عن الاختبارات النفسية:

يحتاج الباحث لأن يعرف أي الاختبارات مناسبة لدراسة الخاصية النفسية التي يدرسها وهل هي متوفرة أم لا وهل هي مناسبة لظروف بحثه أم تحتاج إلى تطوير فمن أين يحصل على هذه المعلومات:

١. كتب القياس النفسي حيث تحتوي على معلومات عن وصف بعض الاختبارات.

٢. كتيب التعليمات الخاصة بالاختبار والذي يحتوي على الإطار النظري والمفاهيم المستخدمة وتعريف المصطلحات الخاصة بالاختبار وأساليب تصميم الاختبار وبنوده والتجربة الاستطلاعية والمعالجات الإحصائية الخاصة بالصدق والثبات وعينات التقنين ومعايير التصحيح وأساليبه ومعايير تفسير الدرجة الخام إلى غير ذلك.

٣. الدراسات التي استخدمت هذا المقياس أو ذاك حيث يقدم الباحث وصفاً للمقياس الذي استخدمه ومعلومات عن الثبات والصدق.

٤. المجلات الدورية المتخصصة والتي تنشر الجديد في مجال القياس النفسي سواء الدراسات النقدية أو الدراسات التي تقدم الشروط السيكومترية المتعلقة بالتطبيق العملي للمقاييس مثل:

- منشورات جمعية علم النفس الأمريكية تحت عنوان: معايير الاختبارات التربوية والنفسية Standards For Educational and Psychological Tests، وهو يتضمن تلخيصًا جيدًا لنتائج الممارسات المختلفة التي يوصي بها في تصميم الاختبارات وفقًا لأحدث الإضافات في مجال القياس النفسي.
- الكتاب السنوي للاختبارات النفسية: Mentel Measurements Year Books (MMY)، والمرجع في مقاييس الصحة النفسية Asource Book For Mental Health، والمرجع في اختبارات ارتقاء الاطفال السيكومترية Test And Measurements In Child Development A hand book، وهذه الدوريات لها مواقع على الإنترنت.

وبالنسبة للمنشوات عن الاختبارات والمقاييس باللغة العربية فهي موجودة في الدوريات العلمية التي تنشر من خلال كليات الآداب أقسام علم النفس وكليات التربية بالجامعات، إلى جانب منشورات الجمعية المصرية للدراسات النفسية ومنشورات رابطة الأخصائيين النفسيين التي تصدر مجلة دراسات نفسية، ومجلة علم النفس التي تصدرها الهيئة العامة للكتاب، وتوفر رابطة الأخصائيين النفسيين موقعًا على الإنترنت يحتوي على منشورات مجلة دراسات نفسية. كما يقدم المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي المعلومات التي يحتاج إليها الباحث عن المقاييس المتوفرة باللغة العربية.

٥. النشر التجاري مثل منشورات مكتبة الأنجلو والنهضة المصرية وهناك قيود تلتزم بها هذه المكتبات فلا تبيع المقياس إلا بعد التأكد من هوية المشتري وتخصصه في المجال النفسي.

٦. المؤلف نفسه يمكن الحصول على مقياس من المقاييس من المؤلف نفسه إذا لم يكن منشورًا.

أخلاقيات استخدام المقاييس النفسية:

هناك عدد من الاعتبارات التي أقرتها جمعية علم النفس الأمريكية وتعمل بها والتي ينبغي توافرها عند استخدام المقاييس النفسية وهي:

- ألا يستخدم الاختبارات النفسية غير المؤهلين في مجال علم النفس.
- أن يتم التأكد من كفاءة أدوات (التقنين).

- تقرير الفحص ينبغي أن يكتب عن طريق أخصائي مدرب تدريبًا جيدًا.
- المحافظة علي سرية المعلومات التي حصل عليها الفاحص.

شروط تطبيق المقياس النفسي:

لعله من الضروري بعد أن عرفنا بعض المعلومات عن تطور القياس النفسي وأنواع الاختبارات التي تقيس جوانب الشخصية وبعض المشكلات التي ترتبط بقياس السلوك الإنساني، أن نوضح أن استخدام هذه المقاييس ينبغي أن يتم في إطار بعض الشروط الهامة خاصة عند استخدامنا لهذه الاختبارات في التقييم أو التنبؤ والتشخيص. بعض هذه الشروط تتعلق بتهيئة الظروف الفيزيقية وشكل الاستجابة على الاختبار وبعضها يرجع إلى تأهيل الفاحص أو ظروف المفحوص وطبيعة التواصل بين الفاحص والمفحوص وهي ما يمكن تسميتها بالشروط السيكومترية لتطبيق المقياس.

الشروط أو المتغيرات المتعلقة بالظروف الفيزيقية: ونعني بها عدد من المتغيرات نشير إليها فيما يلي:

- ظروف جلسة التطبيق من حيث كونها في الصباح الباكر أم في الظهر حيث ارتفاع درجات الحرارة أو تعب المفحوص قد تؤثر على دافعية المفحوص وبالتالي على أدائه مما يعطي نتائج غير دقيقة عنه.
- المكان المناسب: أحيانًا تؤثر الضوضاء على اداء المفحوص وأحيانًا لا تؤثر حسب نوع الاختبار شكلي ام لفظي وفي أغلب الأحيان يفضل عدم وجود مشتتات مثل دخول شخص غريب.
- التهوية والإضاءة وسعة المكان ووضوح صوت المختبر.
- وجود مسافة مناسبة بين كل مفحوص والأخر في الاختبارات الجمعية وأن تكون المقاعد مريحة، وإذا كان العدد كبيرًا يمكن تقسيم المفحوصين إلى مجموعات على أن يتم اختيارهم في نفس الظروف الزمنية والمكانية.
- بالنسبة للاختبارات التي تطبق فرديًا ينبغي أن تكون المسافة بين الفاحص والمفحوص مناسبة على أن يجلس المفحوص في مواجهة الفاحص وأن يكون ارتفاع المنضدة مناسب لطول المفحوص ومن الأفضل أن يكون هناك منضدة جانبية يضع الفاحص عليها أدواته التي عليه أن يعدها في وقت سابق على التطبيق.

الشروط أو المتغيرات المتعلقة بشكل الاختبار:

هناك اختبارات لا تصلح لبعض الفئات مثلاً الإجابة في ورقة مستقلة لا تصلح للأميين وصغار الأطفال، ويحسن أن تكون الإجابة عن طريق بطاقات تحمل نعم / لا، وكذلك بعض أنواع الإعاقات البصرية أو السمعية أو اللغوية يناسبها اختبارات تتناسب مع نوع الإعاقة.

الشروط أو المتغيرات المتعلقة بالمفحوص:

- **المران والخبرة:** أن تطبق الاختبارات أكثر من مرة خاصة في حالة استخدامها في فترات زمنية متقاربة يجعل المفحوص يألف هذه الاختبارات مما يجعل درجته على الاختبار لا تمثل حالته بالفعل بل تمثل قدرته علي تذكر بنود الاختبار واستجابته السابقة عليه ويكون القياس هنا مقياسًا للتذكر. ومن ناحية أخرى فقد يكون المران الذي يسبق تقديم اختبار ما بقصد تهيئة المفحوص مدعاة إلى أن تكون نتائج تطبيق الاختبار ليست علي قدر كبير من القوة التنبؤية نظرًا لأن المفحوص أخذ قدرًا من التدريب على حل بنودها.
- **التدريب:** أن أداة اختبار شبيه باختبار آخر يؤدي إلى حصول المفحوص على درجة أعلى في الاختبار الثاني نتيجة للتدريب الذي حصل عليه عند أداة الاختبار الأول كما أن الشخص الذي أصبح ذا خبرة وتدريب علي أغلب أنواع الاختبارات يمتاز عن غيره عند أداء أي نوع من أنواع الاختبارات حيث يكون قد نما لديه اتجاه معين نحو هذه الاختبارات فلا يشعر بالغربة أو الحيرة في موقف الاختبار كما أن درجة الثقة لديه تكون أعلي من ذلك الذي لم يتدرب من قبل على الاستجابة للاختبارات.
- وقد أجريت دراسات علي أثر المران أو التدريب، ووجد أن التدريب على الاختبارات أكثر أثرًا من المران بالنسبة للأفراد الأعلى ذكاء وأن المران ليس له أثر بالنسبة لضعاف العقول. (صفوت فرج، ١٩٨٠)
- **وجهة الاستجابة:** تتأثر وجهة الاستجابة بدرجة صعوبة الاختبار أو بالتعليمات الغامضة مما يجعل المفحوص يجيب بشكل غير منطقي على الشيء الواحد مرة يختار غالبًا ومرة يختار أحيانًا، مما يؤدي إلى عدم دقة الاستجابات وهذا ما يجعل استجابات أحيانًا وغالبًا لا تعطي نتائج دقيقة.

- هناك أيضا ما يسمي استجابات الإذعان أو القبول كأن يجيب بنعم على كل البنود أو معظمها على اعتبار أن نعم تعني القبول وليس الرفض وهناك من يختار الاستجابة المتطرفة ففي اختبار يطلب من المفحوص اعطاء درجة من خمسة نجده دائما يختار خمسة.
- هناك مفحوصين خاصة الأميين يختار آخر استجابة كما في الأسئلة التي فيها اختيار بين شـيئين مثل: أنت متشدد أم معتدل يختار معتدل، وإذا عكست الكلمتين وقلت أنت معتدل أم متشدد يقـول متشدد.
- يدخل في هذا النوع ما يسمي بالاستجابة ذات الجاذبية الاجتماعية وفي المثـال السـابق يجيـب المفحوص بناء على ما يسمي المرغوبية الاجتماعية فإذا كان الاعتدال صفة مرغوبـة اجتماعيـا فسوف يختار الاستجابة بصرف النظر عن أنه يسلك بناء عليها أم لا.
- وعلى الرغم منم أن وجهة الاستجابة تؤدي إلى عدم صدق القياس إلا أنها تعني الثبات مـا دامـة المفحوص يجيب على البنود بنفس الطريقة. وتعتبر في هذه الحالة أداة تشخيصية جيـدة إلا أنهـا تصلح للقياس العقلي والتحصيلي والاستعدادات.
- أغلب مقاييس الشخصية والاهتمامات والقيم عرضة للتزييف أو خداع الفـاحص حيـث يجيـب المفحوص بما هو متوقع أو مثالي، ويظهر التزييف أكثر في المقاييس التـي يتبـين المفحـوص مقصدها أو هدفها، ولذلك فالمقاييس الإسقاطية أقل عرضة للتزييف من اختبارات التقرير الـذاتي خاصة تلك التي تتميز بالبناء المحدد أي التي تمكن من الحصول على استجابات موحدة. (انظـر: مقياس العمل لمصلحة الجماعة: الفصل السابع)

الشروط المتعلقة بالفاحص:

للفاحص دور هام في تطبيق الاختبار بل يمكن أن يكون له دور إيجابي يحفز المفحوص على تقديم أقصي أداء. أحيانًا يكون هذا التأثير مقصودًا أو غير مقصود، ومن أمثلة ذلك ما يأتي:

- **فهم الفاحص لمهمة التشجيع:** وهو يعتبر شرطًا أساسيا من شروط تطبيق الاختبار وعـدم فهـم حدود التشجيع تؤثر بلا شك على تقنين الاختبار مثال: فاحص يعطي طفلا قطعة حلوي وطفل آخر يتم تشجيعه لفظيًا.
- أما التشجيع غير المقصود فيمكن أن يحدث نتيجة كون الفاحص ذكرًا أم أنثي كبير فـي السـن أم صغير خاصة بالنسبة للأطفال الصغار والمعاقين.

- **التدريب المسبق على تطبيق الاختبار**: التدريب الذي يجب أن يتوفر للفاحص يختلف تبعًا للاختبار المستخدم فبعض الاختبارات لا تحتاج إلى نوع معين من التدريب للفاحص مثل اختبارات التحصيل وقياس الرأي العام والاتجاهات. حيث يحتاج هذا النوع من الاختبارات إلى قدر من التدريب يستغرق فترة قصيرة عادة. أما اختبارات الذكاء التي تطبق بصورة فردية والاختبارات الإسقاطية فيحتاج تطبيقها إلي قدر من التدريب العميق علي يد خبراء في هذه المجالات. وعمومًا فعلي الفاحص أن يتبع التعليمات بدقة وأن يألف التعليمات المقننة ولا يحيد عنها وتكمن الفائدة في ذلك عند مقارنة تصحيح اختبار أجزاء مفحوصون مختلفون أو عند تصحيح الاختبار بناء على معايير معينة فتقارب النتائج التي قدمها كلا الفاحصين.
- **إشاعة جو عام من الطمأنينة**: تتطلب الاختبارات التي تقيس القدرات أن يبذل المفحوص أقصي جهده، ولهذا يجب أن توحد الظروف التي تدفع الشخص إلى أن يستخدم أقصي طاقته للاستجابة لبنود الاختبار وقد وجد أن الحوافز أيا كان مستواها واستخداماتها (مع الأطفال أو مع الراشدين) تدفع المفحوص إلي بذل أقصي جهده وهذا ما اثبتته كثير من البحوث، حيث وجد أن درجات الأفراد تذيد إذا شاع جو من التشجيع والطمأنينة أثناء تطبيق الاختبارات وإذا ما شعر المفحوص أنه قادر علي أداء المطلوب منه، ولهذا السبب فإن بنود الاختبارات تعد بحيث تبدأ بالسهل أولاً حتي يكتسب المفحوص الثقة بنفسه ويعتاد علي هذا النوع من الأسئلة. هذا بالإضافة إلى الاهتمام بالأمثلة إذا تضمن الاختبار إعطاء أمثلة وبعض الأسئلة التي تعده للموقف طبقًا لتعليمات الاختبار.
- **العلاقة الطيبة**: أن تكوين علاقة طيبة بين الفاحص والمفحوص تعد من أهم العوامل التي يعتمد عليها الحصول على نتائج تعبر عن أقصي أداء من جانب المفحوص وتختلف أساليب إقامة هذه العلاقة على نوع الاختبار ونوع المفحوصين ودرجة إعداد الفاحص. فمثلا عند إجراء اختبار على عدد من الأطفال في مرحلة سن ما قبل السادسة يتطلب أن يكون الفاحص ودودًا مرحًا سلسًا مطمئنًا للطفل؛ ذلك لأن الأطفال في هذه المرحلة يتميزون بالخجل من الغرباء وبتشتت انتباههم وبالسلبية والعناد ويمكن للفاحص أن يتغلب على هذه الصفات إذا كان كما ذكرنا ودودًا ومطمئنًا للطفل. ومن ناحية أخرى فإن إقامة علاقة طيبة بين الفاحص والمفحوص تؤدي إلى التقليل من فرص الغش أو تزييف الإجابات. إذا ما شعر المفحوص بالطمأنينة.

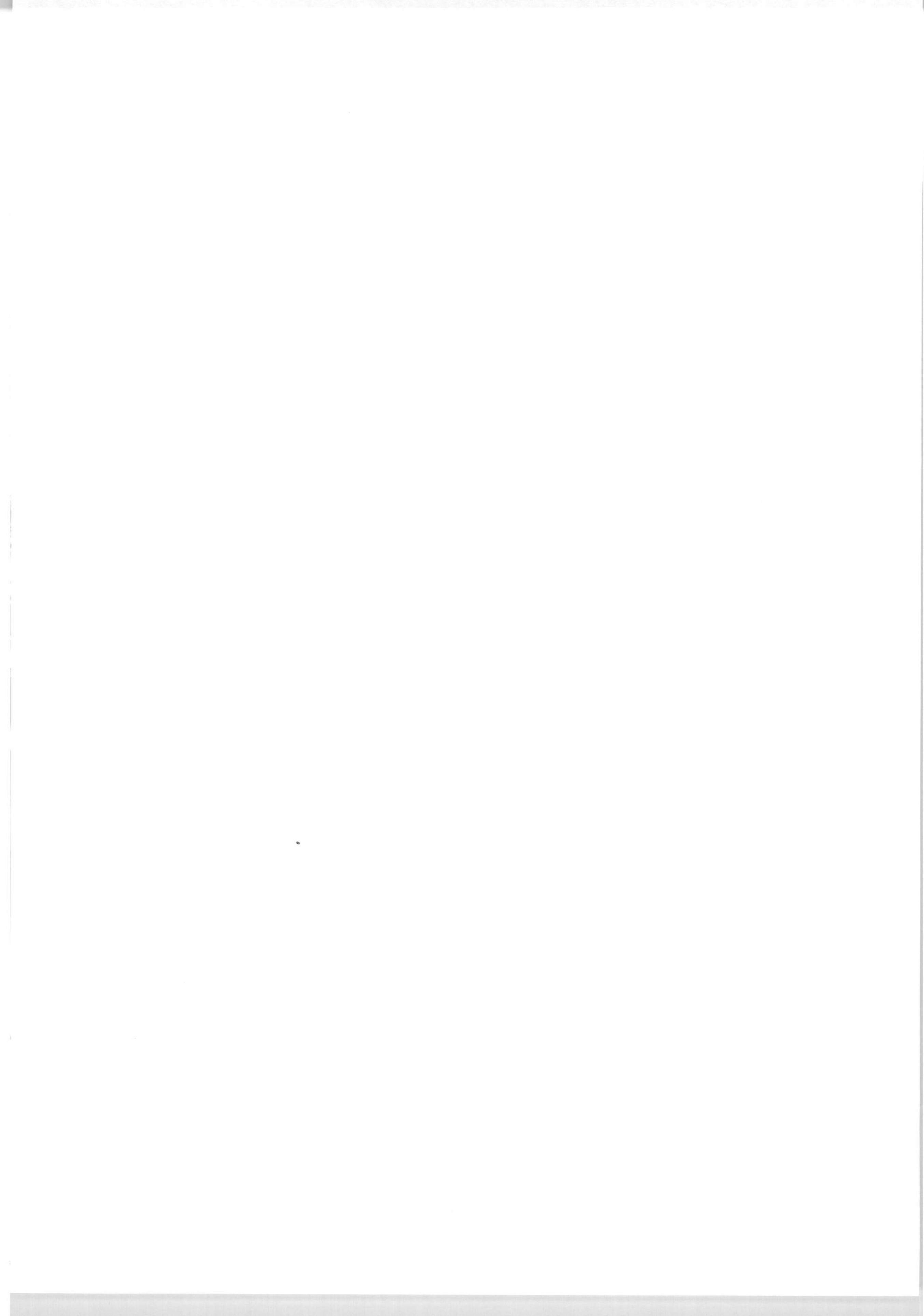
- **الطبيعية عند ملاحظة أداء المفحوص**: ومن الشروط الهامة التي يجب أن يراعيها الفاحص ألا يصدر عنه ما ينم عن دهشته أو استغرابه لأداء المفحوص، كما يجب أن يقنع المفحوص بضرورة أن تكون درجته صادقة أي تمثل سلوكه في مثل هذا الموقف في الحياة العادية.

أداء الفاحص في موقف الاختبار: على الفاحص أن يراعي ما يأتي عند تطبيق الاختبار:

- يقوم الفاحص عادة بقراءة التعليمات من كراسة التعليمات ولكي يكون الموقف غير متكلف يجب على الفاحص أن يقرأ التعليمات أكثر من مرة قبل قراءتها أمام المفحوص.
- يجب أن يقوم الفاحص مقدمًا بإعداد مواد الاختبار وترتيبها حسب أولوية التقديم للمفحوص حتى لا يبذل جهدًا ولا يعطل الإجراء الذي قد يزعج المفحوص ويشتت انتباهه.
- عند استخدام أجهزة آلية يجب اختبار أدائها قبل البدء في التطبيق.
- يستطيع الفاحص أن يقوم بعمل (بروفة) للتطبيق مع شخص آخر غير الأشخاص الذي سيختبرهم.
- إذا كان التطبيق على عينات من الأفراد يصعب تجميعها في وقت واحد فإن علي الباحث أن يوحد ظروف التطبيق في كل مرة بأن يجعل الظروف التي طبق فيها كل جزء من العينة مقاربة مع الظروف التي طبق فيها على باقي أفراد العينية.
- الالتزام بالمبادئ الخلقية: بالإضافة إلى هذه الشروط التي يجب مراعاتها عند التطبيق فإن على الفاحص أن يكون مراعيًا للمبادئ الخلقية التي تحكم استخدام الاختبارات النفسية وأهمها الحذر في إذاعة نتائج الاختبارات أو تعريف المفحوص بهذه النتائج أو إلحاق الضرر به بشكل أو بأخر.
- أخيرًا فإن عدم مراعاة شروط تطبيق الاختبار يمكن أن يؤثر سلبًا أو إيجابًا علي دقة البيانات التي نحصل عليها سواء كانت هذه البيانات تستخدم في التشخيص الإكلينيكي أو التصنيف والاختبار أو البحث العلمي. وكلما كان الأخصائي النفسي متمرسًا ومتابعًا لكل ما ينشر عن القياس النفسي كلما استطاع أن يختار الاختبار المناسب للمفحوص المناسب في بيئة فيزيقية مناسبة.

الفصل الثاني

بناء وتطوير المقاييس النفسية



الفصل الثاني

بناء وتطوير المقاييس النفسية

تصميم الاختبارات النفسية:

شهد النصف الأخير من القرن الماضي طفرة في بناء وتطوير الاختبارات والمقاييس النفسية بمختلف أنواعها سواء في مجال الذكاء والقدرات العقلية أو في مجال الشخصية أو في مجال الاتجاهات والقيم أو في مجال النفس حركية.

ونتيجة لذلك فإنه يوجد ألاف الاختبارات في مجالات متعددة لمواجهة احتياجات الحياة النفسية للأفراد والجماعات وظروفها المتغيرة والمتحولة، هذا بالإضافة إلى ما جاءت به البحوث والدراسات من نتائج حول الصفات والخصائص البشرية والذي هو نتيجة طبيعية لازدهار علم النفس ودخوله في جميع جوانب الحياة التربوية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية. (الطريري،١٩٩٧، ١٣٧)

إلا أن تصميم وبناء اختبار نفسي ليس هدفًا في حد ذاته لأن استخدام الاختبارات الموجودة وتطويرها أفضل كثيرًا من بناء اختبارات جديدة، ذلك لأن تراث البحوث التي استخدمت هذه الاختبارات هو رصيد من المعارف العلمية لا يصح إهمالها بل يتعين تنميتها وتصحيحها. (صفوت فرج، ١٩٨٠، ١٣١)

وعلى ذلك فإن ظهور مفاهيم جديدة تصف الخصائص النفسية يتطلب توفر وسيلة لقياس السلوك المرتبط بهذه المفاهيم. ومن هنا كان لابد أن يكون هناك قواعد وأساسيات لبناء الاختبارات والمقاييس النفسية يلتزم بها من يتطلع بهذه المهمة.

ولأن تصميم الاختبارات ليس بالمهمة السهلة فقد تصدي لها مؤسسات تخصصت في هذا المجال:

- مركز خدمات الاختبارات التربوية Educational Testing Service (ATS).
- جمعية علم النفس الأمريكية American Psychological Association (APA).
- شركة الخدمات النفسية The Psychological Corporation

- مركز التقييم النفسي Psychological Evaluation Center.
- مركز النشر للمستشارين النفسيين Counseling Psyhologists Press.

وفي مصر يوجد مركز التقويم التربوي والامتحانات، كما تهتم الجمعية المصرية للدراسات النفسية ورابطة الأخصائيين النفسيين بأن يكون لهما موقع على الإنترنت يضم الاختبارات المتوفرة باللغة العربية.

وبالطبع يهتم أساتذة علم النفس والتربية في الجامعات بتطوير الاختبارات القائمة أو بناء اختبارات جديدة. وتضم معامل أقسام علم النفس بالجامعات المصرية الكثير من الاختبارات النفسية والتي تقدم للباحث ما يحتاجه في مجال بحثه.

وأيا كانت عملية تطوير أو بناء الاختبارات يقوم بها أفراد أو جماعات أو مؤسسات فإن هناك قواعد علمية تحكم هذه العملية، وقد ساعد على ذلك تطور مجال القياس النفسي سواء من الناحية النظرية أو الفنية أو التقنية كما ساعد على ذلك تطور استخدام الحاسب الآلي وبنوك الأسئلة.

ويري علماء القياس النفسي انه من المستحب إدخال تعديلات دورية على المقاييس النفسية للإفادة من التقدم العلمي في ميدان بناء الاختبارات ومن الخبرة السابقة في استخدامها، بالإضافة إلى تحديث محتوي الاختبار على نحو يجعله مسايرًا لروح العصر خاصة فيما يتعلق بالمعلومات والصور التي تتغير تبعا للظروف الثقافية للمجتمعات والأفراد.

ومع ذلك لا يعد تصميم اختبار جديد هدفًا في حد ذاته لأن استخدام الاختبارات المتوفرة في المجال وتطويرها أفضل كثيرًا من تصميم اختبارات جديدة. فتراث البحوث التي استخدمت اختبارًا ما هو رصيد من المعارف العلمية التي يتعين تنميتها وتصحيحها لا إهمالها.

مواصفات الاختبار المناسب للإجابة لي تساؤلات الباحث:

- لا يكفي أن يكون المقياس مناسبًا لقياس الخاصية التي يهدف الباحث إلي قياسها بل ينبغي أن يكون:
- **مناسبًا للأفراد من حيث:** الفئة العمرية والجنس واللغة والثقافة ودرجة العجز الجسمي أو الضعف العقلي.

- أن يكون مستوفيًا للشروط السيكومترية من حيث الثبات والصدق وامكانية التفسير والمعايير.
- أن يكون مناسبًا للظروف الحالية أي مواكبًا للتغيرات الحادثة في ثقافة المجتمع ومع ذلك فليس كل قديم غير صالح. ولذلك فإن تطوير مقياس قائم بالفعل أي إعادة تقنينه علي عينـــة ممثلـــة أفضل من بناء مقياس جديد.

الاختبار النفسي المقنن:

أن الاختبار النفسي يمر بالكثير مـــن الدراسات والتجارب في أثناء إعداده، ولا نطمئن إلى استخدامه إلا بعد أن تثبت هـــذه الدراسات وتلك التجارب وتسجل نتائجها في الكتاب الخاص بالاختبار عند نشره. ويطلق على هذه الدراسات والتجارب عملية تقنين الاختبار "Standardization Of The Test".

معنى التقنين:

رسم خطة شاملة وواضحة ومحددة لجميع خطوات الاختبار وإجراءاته وطريقة تطبيقـــه وتصحيحه وتفسير درجاته وتحديد السلوك أو النشاط المطلوب من المفحوص تحديداً دقيقاً، وتحديد الظروف المحيطة بالمفحوص أثناء أداء الاختبار مثل الزمن أو الإمكانيات الأخرى وكذلك وجود معـــايير لتفسيرالدرجات التي حصل عليها المفحوص. فيما يلي توضيح للمراحل التي تمر بها عملية تقنين الاختبار.

اولا: تحديد الهدف والغرض من الاختبار

↓

ثانيا: هل يوجد اختبار معد مسبقًا يمكن أن يحقق الهدف

↓

يوجد اختبار معد مسبقًا يحقق الهدف

لا يوجد اختبار معد مسبقًا يحقق الهدف

↓

تعريف السمة المقاسة تعريفًا إجرائيًا

↓

تحليل المحتوى أو العمل أو المفهوم

↓

تحديد أوزان البنود

إخراج الصورة الأولية للاختبار من حيث كراسة الأسئلة - أوراق الإجابة - التعليمات- الملاحق

↓

تحديد مجتمع الدراسة

↓

تحديد عينة الدراسة وأسلوب اختيارها

↓

إجراء الدراسة الاستطلاعية للاختبار علي عينة صغيرة من المجتمع للتعرف علي مدي وضوح الأسئلة والتعليمات. والتعرف علي الخصائص السيكومترية للاختبار

↓

إجر اء التعدبلات اللاز مة للاختبار

↓

تطبيق الاختبار بصورته النهائية على

↓

تصحيح الاختبار وتجهيز النتائج

↓

تحليل بنود الاختبار

↓

وتشمل إيجاد صعوبة كل بند ومعامل التميز وتباين البند وفعالية المشتت

↓

إيجاد الخصائص السيكومترية للاختبار

خطوات بناء الاختبار النفسي:

١. تحديد الموضوع المراد قياسه تحديدًا دقيقًا مثال: القدرة الرياضية، الميل نحو الأعمال الفنية، الاتجاه نحو العمل لمصلحة الجماعة، القيم التي تقف وراء علاقات الصداقة الحميمة، المواقف التي تدعم علاقات الصداقة. إلخ.
٢. تعريف الموضوع تعريفًا لغويًا من خلال المعاجم والقواميس أو اصلاحيًا وذلك من خلال الكتب المتخصصة في هذا المجال.
٣. جمع الدراسات السابقة والبحوث والاطلاع عليها كذلك الاختبارات السابقة ذات الصلة بالموضوع، وذلك للاستفادة منها وتلافي نقاط الضعف فيها، ومناقشة المتخصصين حول السمة المراد قياسها.
٤. تحليل السمة أو الخاصية المراد قياسها وتحديد أبعادها ومكوناتها وتحديد أوجه الشبه والاختلاف بينها وبين سمات أخرى قد تكون مشتركة معها في بعض الصمات (مثل ما يدور حاليًا حول معني الإرهاب هل هو في كل معانيه إفزاع للأمنيين أم أنه أحيانًا يكون دفاعًا عن النفس، كذلك الشجاعة وعلاقتها بالعدوان) المهم أن يكون تعريف السمة أو الخاصية تعريفًا إجرائيًا جامعًا مانعًا.
٥. الشروع في كتابة الفقرات وفق مواصفات وخصائص معينة ومن مصادر متعددة ووفق أسس وقواعد واضحة.

الشروط الخاصة بكتابة الفقرات:

المقصود بذلك تحديد أي نوع من الفقرات يناسب الموضوع ويناسب الأفراد اللذين يعد المقياس من أجلهم مثل:

هل تكتب الفقرات على هيئة الجمل المقالية أم الاختيار من متعدد أم التكميل أو الصح والخطأ أو أن يشتمل على أسئلة لفظية وأخرى أدائية وموقفيه؟ وهل الاختيار من متعدد يتطلب الاختيار من استجابات معطاه أم تكون على شكل خيارات مثل دائمًا، أحيانًا، نادرًا، مطلقًا.... الخ.

أما فيما يتعلق بمصادر الفقرات فمنها:

١. طرح سؤال مفتوح أو أكثر على عدد من المجتمع الذي يعد المقياس من أجله وتحليل الاستجابات باستخدام منهج تحليل المضمون والخروج ببعض المؤشرات التي يمكن صياغة الفقرات منها.

٢. مناقشة المختصين في المجال بشكل عام والعاملين فيه والمختصين بصفة خاصة بالموضوع وذلك لتحديد أبعاد ومكونات الصفة أو الخاصية المراد قياسها مثال: يستخدم هذه الأيام في المجال السياسي مصطلح الشفافية فمن أسأل من المختصين؟ الأمر يتطلب مناقشة مجموعة من مختلف التخصصات الأدباء والفنانين والسياسيين وعلماء النفس.

٣. الاستفادة من المقاييس السابقة ولا مانع من الاستفادة من بعض بنودها أو فقراتها خاصة إذا كانت معدة لمجتمعات مختلفة عن المجتمع الذي يعد له الاختبار والإشارة إلى ذلك.

٤. الدراسات السابقة في نفس الموضوع تمد معد الاختبار ببعض الأفكار والمؤشرات التي يمكن أن تكون أساسًا مناسبًا للفقرات.

٥. الملاحظة العينية لمجموعة أو لأفراد في أثناء عملهم أو تفاعلهم مع بعضهم البعض إذا ما كان هذا العمل أو هذا التفاعل له علاقة بالموضوع، تمد معد المقياس بمعلومات قد لا يستطيع أن يحصل عليها من قراءة الدراسات السابقة.

القواعد والأسس التي ينبغي مراعاتها عند كتابة الفقرات:

- أن تكتب في البداية أكبر عدد من الفقرات ويري البعض أن العدد ينبغي أن يكون ضعف العدد المطلوب مرة ونصف ذلك؛ لأنها سوف تتعرض إلى كثير من الحذف والإضافة خلال مراحل التطوير.
- أن تكتب بشكل واضح ولغة سليمة بسيطة مع البعد عن الكلمات البلاغية والفنية أو الاصلاحية الشائعة التي قد تضيف معاني جديدة للفقرة مما يحد من صدق الاختبار.
- تجنب التعبيرات المخادعة أو المضللة فمثلا في اختبار للمعلومات العامة لا نستخدم وقائع أو أحداث لا وجود لها.
- ألا تحتوي الفقرة على أكثر من فكرة واحدة وذلك لتجنب ازدواجية المعني التي تربك المفحوص عند الإجابة مثال: أكره الإسراف وتبادل الهدايا، أحب التنزه وصيد الطيور، أحب القراءة ومشاهدة

التلفزيون. قد يكون المفحوص موافقا على أحدهما وغير موافق على الأخرى فبماذا يجيب؟ بنعم أم لا؟

- البعد عن الكلمات التعميمية مثل: أكره المواد الاجتماعية قد يكون المفحوص كارهًا لمادة أو اثنين فقط في المواد الاجتماعية.
- ألا تستخدم كلمات التعميم أو الإطلاق كجزء من الفقرة مثل: دائمًا اشعر أنني احتاج إلـي. أو لم يحدث مطلقا أن احتجت إلي. من الأوفق أن تكون هذه الكلمات هي اختيارات الإجابة وليس جزء من الفقرة. ويفضل كما في المثالين السابقين أن تكتب الفقرة هكذا: أشعر أنني ....، احتاج إلى ...
- أن يتعلق البند بجانب هام من جوانب السلوك المراد قياسه وليس بالأعراض أو الجوانب الهامشية التي هي شديدة التغيير وغير مميزة.
- ألا تكون إجابة بند مترتبة على إجابة بند آخر بمعني إذا لم يعرف الإجابة الصحيحة على البند السابق فلن يعرف الإجابة على البند أو البنود التالية لأن هذا سوف يؤدي إلى عدم ثبات الاختبار.
- عدم استخدام الجمل المنفية لأن ذلك يحد من كفاءة البند إذ قد يختلط على المفحوص العادي أن نفي النفي إثبات مثل: لا أستطيع النوم مبكرًا. أجاب بلا فقد يعني النفي وقد يعني الإثبات.
- وضع فقرات تناسب المكونات الحضارية والثقافية والقيمية للمجتمع وتناسب اللغة التي يفهمها المفحوص لأن عكس ذلك سوف يؤدي إلى عدم اقتناع المفحوص فيترك الإجابة وقد ينفر من الإجابة بل حتى قد ينفر من الفاحص. مثال: تقديم اختبار فقراته مصاغه بالعامية المصرية لمفحوص خليجي في بلد خليجية والفاحص أيضا خليجي!!. في هذه الحالة يتم إعادة صياغة العبارات باللهجة المحلية دون الإخلال بالمعني ومع مراعاة شروط الثبات والصدق كما هو معروف.
- كتابة الفقرة بطول مناسب لا تكون قصيرة أكثر من اللازم فيختل المعني أو طويلة أكثر من اللازم فيضيع المعني.
- كتابة الفقرة بصورة مبسطة يفهمها المفحوص وتناسب مستواه العقلي فإذا كانت مثلا أعد مقياسًا لأطفال ما قبل المدرسة أو أناس أميين سوف تحتاج إلى أن تستخدم لغة الحياة اليومية التي يتعامل بها هؤلاء.

- وما ينطبق على اختيار الفقرات اللفظية من شروط في مجملها ينطبق على الفقرات الشكلية إذا كان الاختبار يعد لفئة من المجتمع يناسبهم الاختبارات الشكلية وذلك حسب طبيعة الاختبار والهدف منه.

بعد إعداد الفقرات بناء على الشروط السابقة يقوم معد الاختبار اولا بعرض الفقرات على عدد من المحكمين المتخصصين بعد تقديمه تعريفاً إجرائيًا للخاصية التي يقيسها الاختبار، وإذا كان قد اقترح أبعادًا للخاصية يضع الفقرات التي تعبر عن كل بعد معا. ويكون التحكيم على ملاءمة الفقرات لقياس السمة المراد قياسها وكذلك مدي ملاءمتها للبعد الذي تعبر عنه فقد تكون عبارة مناسبة لقياس السمة ولكنها غير مناسبة لقياس هذا البعد داخل السمة نفسها.

الخطوة التالية هي استبعاد الفقرات التي لم يحدث عليها اتفاق من جانب المحكمين بنسبة اتفاق معترف بها وحسب الخاصية التي تقاس.

بعد ذلك تجري تجربة استطلاعية على عينة من المجتمع المعد له المقياس بعد أن توضع له تعليمات التطبيق. والهدف من التجربة الاستطلاعية هو التعرف على ظروف التطبيق ومشكلاته خاصة فيما يتعلق بخصائص الفقرات من حيث الفهم أو عدم الغموض. ولكي يتم حذف أو تعديل ما يتبين أنه غير مناسب.

وتستخدم النتائج التي تم الحصول عليها من هذه التجربة الاستطلاعية للمقياس في حساب القدرة التمييزية للفقرات وكذلك مستوي الصعوبة بمعادلات إحصائية معينة. كما يمكن إجراء التحليل العاملي خاصة إذا كانت العينة لا تقل عن مائة مفحوص وذلك للتعرف على تجانس الفقرات مع بعضها البعض أي تجمعها في عامل أساسي عام وهو ما يحقق صدق المفهوم.

كما يمكن من خلال التحليل العاملي التعرف على المكونات الفرعية أو الأبعاد التي يتكون منها الاختبار من خلال معرفة الفقرات التي تشبعت على كل من العوامل الفرعية التي أنتجها التحليل. وتعتبر الفقرة التي حصلت علي أعلي تشبع في عامل معبرة عن المعني العام الذي يحمله باقي الفقرات. وينبغي ألا تقل قيمة التشبع للفقرة الواحدة عن ٠.٣٠ وتحذف الفقرات التي يقل تشبعها عن هذه النسبة.

من المفترض أنه بعد هذه الإجراءات المتعلقة بخصائص الفقرات والتي تم شرحها بالتفصيل أن يكون لدينا اختبارًا ذا مواصفات جيدة بصفة عامة. ووفق الصورة النهائية التي توصلنا إليها يمكن تطبيقه علي عينة ممثلة للمجتمع الذي وضع المقياس من أجله ويتم اختبار الثبات والصدق بالطرق المعروفة من أجل إعطاء مبررات مقنعة حول كفاءة الاختبار. كما يتم استخراج المعايير التي تفسر الدرجات الخام عند تطبيقه فيما بعد.

المرحلة الأخيرة هي إخراج الاختبار في صورته النهائية بمكوناته واجزاؤه المختلفة: كراسة التعليمات، كراسة الأسئلة، ورقة الإجابة أن وجدت ومفتاح التصحيح وتعليمات التطبيق والمعايير بالنسبة لمقاييس القدرات وكذلك الدلالات الاكلينيكية.

الشروط السيكومترية للمقياس:

أولاً: صدق الاختبار:

يعتبر الصدق Validity من أهم ما يحرص عليه أخصائي القياس النفسي. ويصدق بالصدق أن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه أي يقيس نفس الظاهرة المراد قياسها بمعني أن اختبار وضع لقياس " الذكاء" ينبغي أن يقيس الذكاء بالفعل ولا يقيس شيئًا أخر. فاختبار القدرة الميكانيكية مثلا ينبغي له أن يقيس هذه القدرة وحدها، ولا يقيس قدرة أخرى كالقدرة الرياضية مثلا، أو أنه يقيسها معا فلا يتصف الاختبار في هذه الحالة بالصدق. علي أن هذه الصفة –الصدق- لا تكون للاختبار بصفة وإنما هي محكومة بطبيعة العينة أو المجتمع المراد قياس السمة أو القدرة لعينة مميزة لأفراده.

أنواع الصدق: هناك أنواع مختلفة للصدق بحسب طبيعة الاختبار والوظيفة المراد قياسها والهدف من استخدامه وسوف نقتصر فيما يلي على ذكر أكثر هذه الأنواع شيوعًا.

١. صدق المضمون او المحتوي:

في صدق المضمون .Content V نتحرى مدي تمثيل وحدات الاختبار لنواحي السلوك المراد قياسه. وفي هذه الحالة نقوم أولا بتحليل منطقي لبنود الاختبار لتحديد العناصر أو الوظائف التي يمثلها ثم ثانيًا بنسبة كل عنصر أو وظيفة إلى الاختبار ككل. أما الخطوة الثالثة فهي تحليل مماثل لمجال السلوك المطلوب قياسه من حيث عناصره وجوانبه ونسبة تأثر كل عنصر من هذه العناصر في تكوين السلوك ككل. ويشيع استخدام صدق المضمون في مجال الاختبارات التحصيلية وفي اختبارات الكفاية المهنية.

واختبار التحصيل الناجح يرتفع صدق مضمونه كلما كان ممثلا للموضوعات المدروسة بحسب نسبة كل موضوع منها في الاختبار وفي المقرر الدراسي.

٢-الصدق التجريبي أو الصدق المرتبط بالمحك:

يعتمد الصدق التجريبي .Imperical V على مقارنة نتائج الاختبار بنتائج مقياس آخر للسمة أو القدرة المراد قياسها ويصطلح على تسمية هذا المقياس الخارجي بالمحك أو الميزان Criterion ولذلك يسمي هذا النوع من الصدق " الصدق المرتبط بالمحك". وهناك أنواع من الصدق التجريبي مختلفة باختلاف نوع المحك المستخدم منها **الصدق التلازمي والصدق التنبؤي والصدق التطابقي.**

-**الصدق التلازمي: .Concurrent V أو المصاحب:** ويقاس هذا النوع من الصدق بإيجاد مدي ارتباط درجات الأفراد على الاختبار مع درجاتهم على مقياس المحك. أي أننا نقارن بين درجات الأفراد على الاختبار مع درجاتهم على مقياس موضوعي آخر على أن يعطي الأفراد درجات على المحك في نفس الوقت الذي يطبق فيه الاختبار، وغالبًا قبل الإجراء. فمثلا قد نطبق الاختبار على العمال أو التلاميذ الموجودين بالمصنع أو المدرسة ثم نجمع البيانات عن تقديراتهم على المحك وليكن كمية الإنتاج أو التحصيل ثم نحلل النتائج بطريقة النسبة المئوية أو المتوسطات أو معامل الارتباط.

وبناء على ذلك يمكننا القول إن الصدق التلازمي يعني إلى حد يمكن الاعتماد على درجة الفرد في الاختبار للحكم على واقعه ووضعه في المحك. مثال: يمكن أن نستخدم مقياس الاكتئاب في اختبار الشخصية متعدد الأوجه لتصنيف الأفراد من حيث وضعهم النفسي، وفي نفس الوقت نستخدم المقابلة الإكلينيكية لتصنيف الأفراد من حيث الاكتئاب، وكلما كان هناك تطابق بين النتيجتين كلما كان ذلك دليلا على معامل صدق مرتفع. ويمكن أن يكون المحك مقياسًا آخر يقيس نفس الصفة.

-**الصدق التنبئي: .Predictive V** يقوم علي أساس قياس قدرة الاختبار على التنبؤ بنتيجة معينة في المستقبل، أي أن المحك هنا نحصل عليه في وقت لاحق حيث نحتاج إلى فترة بين الإجراء وجمع البيانات عن مقياس موضوعي آخر للنجاح في المعمل أو الدراسة في المستقبل. وهذا يعني أننا ننتظر إلى أن ينتهي الطالب من دراسته أو العامل من تدريبه ثم نقارن درجاته في الاختبار بالنجاح

الذي حصله مستقبلا ونستدل من ذلك على القيمة التنبئية للدرجات المعطاة عن اختبار افتراض أنـه يقيس جوانب يعتمد النجاح في المهنة أو الدراسة عليها.

والصدق التنبئي بهذا المعني يحسب قدرة الاختبار على التنبؤ بما سـيكون عليـه الصـفة أو الخاصية في المستقبل. والمحك الذي يستدل به على ذلك لا يعطي نتائجه في نفس الوقت الذي يطبـق فيه الاختبار فقد يستغرق شهرًا أو سنوات.

من أبرز الأمثلة على استخدام الصدق التنبؤي ما يجري في بعض الكليات التي يعتمد الالتحاق بها على اجتياز امتحان قدرات يمكنها التنبؤ بنجاح طالب دون آخر في الدراسة بها. الاختبار هنا هـو المتنبئ والمحك هو النجاح أو الفشل. أيضا الاختبارات المهنية يمكنها أن تتنبأ بالنجاح والفشـل فـي المهنة.

ومؤشر الصدق التنبؤي هو العلاقة بين الدرجات على الاختبار والدرجات علي المحك لـذلك كلما ارتفع الارتباط بين درجات الاختبار ودرجات المحك كلما دل ذلك على أن الاختبـار والمحـك يقيسان نفس الصفة.

ألا أن الاعتماد على متنبئ واحد (محك واحد) قد لا يكون دقيقًا مما يجعـل معامـل الصـدق التنبؤي ضعيفًا ولذلك قد يعمد الباحث إلى استخدام متنبئات أخرى.

ومن المهم ألا يطلع من يقدر درجات المحك على تقديرات المفحوصين على الاختبار حتى لا يتأثر بذلك ويحدث ما يسمي بتلوث المحك أي المعرفة المسبقة بنتائج المفحوصين.

طرق حساب الصدق التنبؤي: قد تستخدم طريقة **المقارنة بين النسبة المئوية** لدرجات الأفراد اللذين حصلوا على درجات مرتفعة أو منخفضة في الاختبارين (الاختبار المعد والمحك). وقد تستخدم طريقة **المقارنة بين المتوسطات** فنقارن بين متوسطات درجات مجموعتين من الأفراد في الاختبـار إحداهما أخذت تقديرًا مرتفعًا في مقياس المحك والأخرى أخذت تقديرًا منخفضًا في مقيـاس المحـك ايضًا. فإذا ثبت أن هناك فرق جوهري بين درجات هاتين المجموعتين في الاختبار كـان الاختبـار صادقًا.

وقد نستخدم طريقة **معامل الارتباط** بين درجاتهم على الاختبار ودرجاتهم على المحك وتعتبر هذه الطريقة أدق من الطريقتين السابقتين لأنها تعتمد على درجات كل الأفراد لا على متوسطهم أو نسبهم.

- **الصدق التطابقي:** الصدق التطابقي .Congruent V هو ما حصل عليه بحساب مدي اتفاق درجات مجموعة من الأفراد في الاختبار مع درجاتهم في اختبار أخر ثبت صدقه من قبل قياس السمة أو القدرة التي يقيسها الاختبار الجديد.

فإذا كان لدينا اختبار جديد للذكاء فأننا نبحث عن اختبار آخر تأكد لنا صدقه مثل اختبار بينيه أو وكسلر المعروفين ونقوم بحساب معامل ارتباط هذا الاختبار الجديد بواحد من هذين الاختبارين أو بهما معا.

وهذا مثال مبسط يوضح هذه الفكرة فإذا أجرينا الاختبار الجديد على خمسة أفراد مثلا وحصل هؤلاء الأفراد على الدرجات الأتية: ٤-٩-١٦-٢٥ ثم أجرينا عليهم اختبار بينيه باعتباره محكًا أو ميزان للاختبار الجديد فحصلوا على الدرجات التالية: ٩-٤-١٦-٢٥ وباستخدام طريقة معامل ارتباط الرتب Order conrrelation-Rank يمكننا أن نقوم بالإجراءات الموضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (١)

طريقة حساب الصدق التطابقي

الأفراد	ترتيب الأفراد		الفروق	مربعات الفروق
	في الاختبار الجديد	في المحك أو الميزان		
أ	١	١	-٢	٤
ب	٢	٢	صفر	صفر
ج	٣	٣	+٢	٤
د	٤	٤	صفر	صفر
ه	٥	٥	صفر	صفر
المجموع=٥				المجموع=٨

باستخدام القانون

$$\text{ر} = \text{١} - \frac{\text{٦ مج ق}^{\text{٢}}}{\text{ن (ن}^{\text{٢}}\text{-١)}}$$

حيث أن:

ر = معامل الارتباط

مج ق^{٢} = مجموع مربعات فروق الرتب

ن = عدد الأفراد

وبما أن مجموع مربعات الفروق = ٨

ومجموع الأفراد = ٥

ومربع مجموع الأفراد =٢٥

أذن معامل ارتباط الاختبار بالمحك أو الميزان

$$\text{ر} = \text{١} - \frac{\text{٦x٨}}{\text{٥x٢٤}} = \text{٠.٠٦}$$

وهو معامل صدق الاختبار، أي أن الاختبار يقترب في قياسه للذكاء كما يقيسه اختبار بينيه بدرجة ٠.٠٦ . والجدول التالي يلخص بعض أنواع الصدق المشار إليها واستعمالات كل منها:

جدول رقم (٢)

ملخص أنواع الصدق واستخداماتها

نوع الصدق واستخداماته	صدق المحتوي	الصدق التلازمي	الصدق التنبؤي
السؤال المطروح	هل يعتبر الاختبار مقياسًا صالحا لأداء مجموعة معينة من الأعمال او الأنشطة المحددة.	هل تعطي درجات الاختبار تقديرا مناسبا لأداء الفرد في الوقت الحاضر؟	هل تشير درجات الاختبار بأداء معين له أهميته في المستقبل؟
الإجراء المتبع	نقارن أسئلة الاختبار من الوجهة المنطقية بالمضمون الذي نفترض أن الاختبار... يقسمه	نعطي الاختبار ثم نحصل على قياس مباشر لأداء آخر (الإنتاج او التحصيل) ونقارن بين الأداءين	المقارنة بين درجات الاختبار ودرجات المحك نقارن التنبؤ بالنتيجة
الاستخدام الرئيسي	اختبارات التحصيل المدرسي والكفاءة المهنية	الاختبارات التي تستخدم كبدائل لإجراء أكثر صعوبة	الاختبارات التي تستخدم في الانتقاء والتصنيف
مثال توضيحي	فحص اختبار الحساب لمعرفة هل يحتوي مضمونة على مختلف العمليات الحسابية المقصودة قياسها	مقارنة درجات أفراد على اختبار يقيس مهارة معينة بتقديرات هؤلاء الأفراد في أدائهم الفعلي لهذا العمل كما يحددها المشرفون على عملهم	مقارنة اختبارات القبول بالكليات أو المعاهد بالدرجات التي يحصل عليها الطلاب فيما بعد

وهناك أنواع أخرى من صدق المفهوم أو التكوين الفرضي construct v. وهي تتطلب من الباحث خبرة متقدمة في العمليات الإحصائية فضلا عن إحاطة بفرع العلم الذي يبحث فيه إلا أننا سوف نشير إليها إشارة سريعة فيما يلي:

ثانياً – ثبات الاختبار:

طرق حساب الثبات:

١-طريقة التجزئة النصفية:

تهدف طريقة التجزئة النصفية split-half إلى علاج عيوب الطريقة السابقة وذلك بحساب معامل الثبات مباشرة من نتائج التطبيق الأول للاختبار وذلك بقسمة درجات الاختبار إلى قسمين متناظرين وحساب معامل الارتباط بينهما.

القسم الأول فهو يحتوي على درجات الأسئلة الفردية، والقسم الثاني يحتوي علـى درجـات الأسئلة الزوجية. وهذه الطريقة أفضل من قسمة الاختبار إلى جزئيين يتضـمن الجـزء الأول أسـئلة النصف الأول من الاختبار ويتضمن الجزء الثاني أسئلة النصف الثاني. ففي الحالـة الأولـي يكـون المفحوص قد وزع جهده ووقته في هذين القسمين بالتساوي واستخدام قدراته العقلية بنفس الدرجة أما في الحالة الثانية فأن التعب والملل سيكون من نصيب القسم الأخير وحدة ولذلك يؤثر في نتائجه.

ومن أهم شروط استخدام هذه الطريقة أن يكون قسمي الاختبار متكافئين تمامًـا مـن حيـث محتوياتهما ومن حيث درجة صعوبة هذه المحتويات ويمكن الاطمئنان إلى توفر هذا الشرط بحسـاب متوسط الدرجات للقسمين وتشتت هذه الدرجات على أن هذه الطريقة تكـون ذات فائـدة كلمـا كـان الاختبار طويلا أي يحتوي علي عدد كبير من البنود، لأن طول الاختبار يساعد في ارتفـاع معامـل الثبات لأن الاختبار في هذه الحالة يكون أكثر تمثيلا لجوانب السمة أو القدرة المقاسـة، فـإذا قسـمنا الاختبار قسمين فإننا نقيس علاقة نصف الاختبار بنصفه الآخر.

وتستخدم بعض المعادلات لتصحيح هذا الوضع ومن أكثر هذه المعادلات اسـتخداما معادلـة سبيرمان – براون Spearman-Brown Formula لإجراء تصـحيح إحصـائي لمعامـل الثبـات المحسوب بالطريقة النصفية.

٢-طريقة الصور المتكافئة:

تصلح طريقة التجزئة النصفية للاختبار في بعض الحلات ولا تصلح لحالات أخرى فقد تناسب الطريقة اختبارات القوة Power-Test التي لا تتطلب توقيتًا محددًا لإجرائها لكنها لا تناسب اختبارات السرعة Speed-Test الموقوتة التي تهدف إلى قياس الاستجابة أكثر مما تهدف إلى قياس درجة القوة أو القدرة.

ويفترض في هذه الطريقة أنه يمكن إنشاء صورتين متكافئتين من الاختبار الواحد، ومعني التكافؤ هنا هو تعادل كل منهما في تمثيل جوانب السلوك المطلوب قياسه ويمكن التأكد من توفر شروط التكافؤ إذا تساوت الصورتين في الجوانب الأتية

١. عدد مكونات الوظيفة أو القدرة التي يقيسها الاختبار.

- نسبة البنود أو الأسئلة التي تخص كل منها.
- مستوي صعوبة هذه البنود.
- طريقة الصياغة.
- طول الاختبار، وطريقة إجرائه وتصحيحه وتوقيته.
- تساوي متوسط وتباين درجات الأفراد على كل من الصورتين.

وتطبق هذه الطريقة بنفس خطوات طريقة إعادة الاختبار حيث نطبق الصورة الأولي من الاختبار على عينة من الأفراد، ثم تطبق الصورة الثانية علي نفس العينة بعد فترة من تطبيق الصورة الأولي ثم نوجد معامل الارتباط بين نتائج الصورتين.

وتتعرض هذه الطريقة لبعض مساوئ الطريقة الأولي إلا أنه إذا مرت فترة زمنية كافية بين إجراء الصورتين فإن آثار التذكر وانتقال أثر التدريب يقل ونحصل على نتيجة مرضية.

ثالثًا: المعايير:

سبق أن ذكرنا أن الغاية المنشودة في عمليات تقنين الاختبار علي عينة ممثلة والوصول إلي معايير للاختبار حتي نستطيع عند إجراء الاختبار فيما بعد أن نقارن درجات المفحوص بمن يكافئه من أفراد عينة التقنين وبالتالي نستطيع تفسير هذه الدرجة والاستفادة من تطبيق الاختبار علي الوجه

الأفضل ذلك لأن الدرجة الخام التي نحصل عليها من الإجابة الصحيحة للفرد في أي اختبار لا تصلح في صورتها المباشرة لتحديد مستوي الفرد، لأن هذه الدرجة تنسب إلى النهاية العظمي للاختبار أي تنسب إلي الاختبار نفسه، وهذا يخضع لسهولة الاختبار أو صعوبته فقد يكون حصول فرد علي ٧٠% من الدرجة العظمي في اختبار ليس أفضل من حصوله علي ٣٠% من اختبار آخر إذا كان الاختبار الأخير أكثر صعوبة في وحداته أو أسئلة.

لكن هذه الدرجة الخام تكتسب معني إذا فسرت في ضوء معيار يستمد من أداء المجموعة التي قنن الاختبار عليها. وعن طريق مقارنة درجة الفرد الخام بهذا المعيار نستطيع تحديد مستواه علي وجه الدقة وما إذا كان الفرد أقل في مستواه من متوسط مجموعة التقنين أو أعلي من هذا المتوسط أو عند حدود هذا المتوسط.

وعلى ذلك فإن وظيفة هذه المعايير تحدد مستوي الفرد بالنسبة لمستويات زملائه أو جيله وتختلف هذه المستويات تبعًا لاختلاف الجماعة التي ينسب إليها الفرد، فالتلميذ الذي يعلو مستواه عن المتوسط لأقرانه في اختبار ما، قد ينخفض مستواه عن المتوسط إذا قورن بجماعة من العمال مثلا. وهكذا تظهر هنا أهمية تحديد خصائص العينة التي يقنن عليها الاختبار والتي تنسب لها الدرجات الفرد.

وتعبر الدرجة المئينية عن النسبة المئوية للحالات التي تقع بعد درجة معينة فإذا كانت درجة الفرد في الاختبار هي ٦٠ درجة وحصل ٨٠% من أفراد عينة ممثلة له على درجات أقل من ٦٠، ففي هذه الحالة تكون درجة المئينية هي ٨٠، وهذا يعني أنه أعلي مستوي من ٨٠% من أفراد العينة كما أنه أقل من ٢٠% من أفراد هذه العينة، ويقابل المئيني الخمسون منتصف عينة التقنين فإذا زاد المئين عن ٥٠ دل ذلك على أن الفرد أعلي من المتوسط وإذا قل عن ذلك لكان أداؤه أقل من المتوسط.

على أن المئينيات بعض العيوب وأهمها أن وحداتها ليست متساوية وخاصة عند طرفي التوزيع فالفرق بين المئيني ٥٠ والمئيني ٥٥ مثلا ليس مساويا للفرد بين المئيني ٩٠ وال مئيني٩٥ وعلى ذلك فإن مدي الدرجات التي تنتشر عليها الحالات بين ٥٠،٥٥ ليس مساويا لمدي الدرجات بين المئيني ٩٥،٩٠.

الدرجة المعيارية:

تعالج الدرجة المعيارية العيب الأساسي للمئينيات لأنها متساوية الوحدات حيث أنها تعتمد في حسابها على الانحراف المعياري. وتحصل على الدرجة المعيارية بحساب متوسط الدرجات أولا ثم نطرح المتوسط من الدرجة الخام التي حصل عليها الفرد ثم نقسم الناتج على الانحراف المعياري، أي أن:

$$\text{الدرجة المعيارية} = \frac{\text{الدرجة - المتوسط}}{\text{الانحراف المعياري}}$$

فإذا كانت درجة التلميذ في مادة ما هي ٦٠ من النهاية العظمي وقدرها ١٠٠ فإن هذه الدرجة، في حد ذاتها كدرجة خام لا تدلنا على مركز هذا الفرد هل هو متقدم أو متأخر بالنسبة لزملائه في مجموعته، فإذا عرفنا متوسط درجات المجموعة، وكان هذا المتوسط ٥٠ درجة مثلا فأننا نتقدم خطوة، ونحكم بأن هذا التلميذ الحاصل على ٦٠ درجة يقع في النصف العلوي من الدرجات. أما إذا أردنا أ، نعرف مركز التلميذ بالضبط في هذا النصف العلوي، فأننا نقارن درجته من حيث بعدها عن المتوسط بمقياس من مقاييس التشتت كالانحراف المعياري.

فإذا كان الانحراف المعياري لهذه المجموعة من الدرجات يساوي ٩.٥ فإن

$$\text{الدرجة المعيارية} = \frac{\text{٦٠ - ٥٠}}{\text{٩ ٥}} = +\text{١.٠٥}$$

والدرجة المعيارية قد تكون سالبة إذا كانت الدرجة الأصلية (الخام) أقل من المتوسط، أما إذا كانت الدرجة الخام مساوية للمتوسط فإن الدرجة المعيارية في هذه الحالة تساوي صفرًا.

وبالرجوع إلى مساحات المنحى الاعتدالي يمكن أن نحدد بالضبط موقع الفرد بالنسبة لعينة التقنين.

وعلى ذلك فإن هذا الفرد يقع بعد + ١ ع أي أنه يزيد علي جميع التلاميذ اللذين يقعـون فـي مساحات المنحى الاعتدالي الأقل من +١ع ومجموعهم: ١٣و ٣٤+١٣و ٣٤+٥٩و ١٣+١٤ و ٢=٨٤%

ومعني ذلك أن قيمة الدرجة المعيارية تظهر بمعرفة التوزيع الاعتدالي للدرجات وفيه نجد:

٢٦و٦٨	من الأفراد يقعون بين	+١ع، -١ع
٤٤و٩٥	من الأفراد يقعون بين	+٢ع، -٢ع
٧٢و٩٩	من الأفراد يقعون بين	+٣ع، -٣ع

فإذا كان بين هذه المجموعة تلميذاً آخر حصل على درجة ٧٠ فإن درجته المعيارية تصبح:

$$\text{الدرجة المعيارية} = \frac{\text{٧٠ \quad ٥٠}}{\text{٩ ٥}} = \text{٢ ١٠}$$

وبمعني ذلك أن هذا التلميذ يتفوق على ٩٨% من أفراد مجموعته تقريبًا.



الفصل الثالث

قياس القدرات العقلية



الفصل الثالث

قياس القدرات العقلية

مفهوم الذكاء:

لو لاحظنا مجموعة تلاميذ السنة الأولى الابتدائية، في بداية التحاقهم بالمدرسة لوجدنا أن بعضهم أسرع من غيرهم في التكيف مع مجموعة الأطفال اللذين يراهم لأول مرة وأكثر تقبلا لقواعد النظام في الفصل، وانهم أصبحوا محبوبين من الأطفال اللذين أحسنوا التكييف مع الوسط الجديد بأنهم أذكياء أو أكثر ذكاء من غيرهم. وقد يحكم معلم آخر بالذكاء علي الطفل الذي يتعلم القراءة والكتابة ويفهم معاني الجمل بسرعة، ويعتبر من يدرك القصة أكثر ذكاء من الذي لا يعرف سوي وقائعها، ومن يستوعب قواعد الحساب أكثر من الذي لا يعرف إلا إجراء بعض العمليات الحسابية.

وهكذا يمكن أن يعرف البعض الذكاء على أنه " القدرة على تحقيق التكيف" كما فعل شترن Chtren أو أنه "القدرة على التعلم" كما ذكر كلفن Kelven أو أنه " القدرة على التفكير المجرد" كما يذكر ترمان Terman.

والواقع أن هناك محاولات متعددة قام بها العلماء لتحديد معني الذكاء يمكن أن نذكر منها ما يلي:-

المعني البيولوجي للذكاء:

أدت نظرية دارون Darwin عن التطور وتأكيدها على مفهوم التكيف مع البيئة كشرط لبقاء النوع واستمراره ومن ثم يكون البقاء للأصلح بمعني صلاحية الفرد للتعايش مع البيئة والتكيف معها. أدت هذه النظرية إلى نتائج عديدة في مختلف فروع المعرفة ولقد تأثر علماء النفس بهذه النظرية وخاصة في الدراسات المتعلقة بالذكاء والوظيفة العقلية.

وقد ظهر هذا التأثر في وقت مبكر منذ أخريات القرن التاسع عشر لدي الفيلسوف الإنجليزي وعالم النفس هربرت H.spencer حيث نجده يقرر أن الوظيفة الرئيسية للذكاء هي تمكين الكائن الحي من التكيف الصحيح مع البيئة لأن البيئة دائمة التغير والتحول وتحتاج من الفرد إلى درجة كبيرة من المرونة. وهذه المرونة هي أحد مظاهر السلوك الذكي.

ومن مطلع القرن العشرين نجد العالم الفرنسي بينيه يتأثر من ناحيته بنظرية التطور، فنجد أن الذكاء عند بينيه يبدو في القدرة التكيفية التي تكون لدي الفرد. فالنشاط التكيفي صفة أساسية للـذكاء. وقد تحتاج هذه الصفة من الفرد إلى الإحاطة بالمعلومات التي تتعلق بالموقف الذي يتطلب التكيف كما يتطلب حسن استخدام هذه المعلومات وطرح الفروض أو الاحتمالات حتى يصل إلى تحقيق الهدف أو النتيجة المرجوة.

المعني الفسيولوجي للذكاء: -

لم يقتصر العلماء المتأثرون بعلم البيولوجيات من استعارة مفهوم التكيف لتفسير النشاط العقلي الذكي. وإنما تقدموا خطوات آخري نحو دراسة التكوين الفسيولوجي للجهاز العصبي المركزي بوجـه عام وللقشرة المخية Cortey بوجه خاص. وقد أجريت دراسات مقارنة على ضعاف العقول والعاديين فظهر أن حجم القشرة المخية ينقص في عدد الخلايا وفي الانقسامات عند ضعاف العقول منـه عنـد العاديين. وأكدت دراسات آخري بالنسبة إلى ضعاف أن التكوين التشريحي لضعاف العقـول لا يبـدو فقط في نقصان عدد خلايا القشرة المخية، بل يبدو أيضا في ضعف الخلايا الجلدية والعظمية والعضلية والعظمية، وفي كل النواحي التشريحية الأخرى.

وقد قدم ثورنديك Thorndike إضافة جديدة للتفسير الفسيولوجي للذكاء، من خـلال مفهـوم الوصلات العصبية التي تصل بين خلايا المخ وتؤلف منها شبكة متصلة وعلى ذلك فأن الـذكاء مـن وجهة نظره ليس مجرد زيادة في عدد الخلايا العصبية في القشرة المخية وإنما هو في درجة تعقيد تلك الوصلات العصبية التي تصل بين المثير والاستجابة أو بين البيئة والنكيف.

ويرتبط هذا التفسير الذي يقدمه ثورنديك بنظريته الارتباطية في التعليم التي تفسر كل عمليـة تعلمية تحدث للكائن الحي تفسيرا عصبيًا فسيولوجيًا يعتمد على تكوين تلك الروابط أو الوصلات التي تنسق وتنظم الخلايا العصبية في مسألة تعليمية خاصة.

المعني الاجتماعي للذكاء:

هناك من يري أن الفرد هو ابن بيئته، يتشكل بتقاليدها وقيمها وأعرافها، وينمو وينضـج مـن خلال الاحتكاك بالمواقف الاجتماعية التي يمر بها. وهنا تتفتح قدراته العقلية ويظهر ذكاؤه وقد قسـم ثورنديك الذكاء من حيث الوظيفة الي ثلاثة أقسام كان من بينها ما أطلق عليه "الذكاء الاجتماعي" فهو يميز بين:

١. الذكاء العملي أو الميكانيكي Mechanical Intelligence وهو الذي يبدو في المهارات اليدوية والميكانيكية.

٢. الذكاء المعنوي أو المجرد Abstract I وهو الذي يظهر في فهم الرموز سواء كانت ألفاظًا أو أرقامًا...الخ.

٣. الذكاء الاجتماعي Social I كما يتمثل في القدرة على إقامة العلاقات بين الناس وتفهم أغراضهم وتحقق التفاعل والتكيف مع هذه الأغراض، وبذلك يضيف ثورنديك بعدا هامًا للذكاء وهو البعد الاجتماعي السلوكي دون الاقتصار على جانبي المهارات اليدوية أو المهارات العقلية.

فالنشاط الاجتماعي يعكس نوعًا متميزا من الأداء العقلي. كما أن هذا الذكاء الاجتماعي يختلف باختلاف الطبقة الاجتماعية، والمركز الذي يحتله الفرد، كما يتغير محتواه ومستواه بتغير الجنس والسن.

المعني النفسي للذكاء:

اتجه علماء النفس في فهم الذكاء إلى اتجاهات ثلاثة: -

- **الاتجاه الأول:** فهم الذكاء من حيث الوظائف العقلية Functions التي يقوم بها.
- **الاتجاه الثاني:** فهم الذكاء من حيث البناء Structure الذي يتكون منه.
- **الاتجاه الثالث:** فهم الذكاء من خلال عمليات النمو والارتقاء التي يمر بها Development.

١. **الاتجاه الوظيفي:** -

١) أن أول وظيفة يقوم بها الذكاء الإنساني هي وظيفة التفكير وهذا ما اتجه إليه سبيرمان Spearman من أن الذكاء هو القدرة على إدراك العلاقات وتجريد هذه العلاقات من خلال عمليات الاستقراء والاستنباط كذلك اتجه ترمان Terman إلى أن الذكاء هو القدرة على التفكير المجرد ذلك لأن ذكاء الحيوان لا يرتفع إلى مستوي التجريد الذي هو ميزة ينفرد بها الإنسان.

٢) أكد بعض علماء النفس أن أهم وظائف العقل هي القدرة على التعلم كما يذهب إلـــى ذلـــك العالم الأمريكي كولفين حيث يبدو الذكاء في القدرة على الاستفادة من الخبرات السابقة في حل المشكلات الحاضرة والتنبؤ بالمشكلات المستقبلية كما يقول جو دارد Godard عـــالم النفس الأمريكي.

٣) يبدو الذكاء كذلك في القدرة على التكيف بنجاح للعلاقات الجديدة في الحياة كما يذهب إلى ذلك بنتر Pinter وشترن Stern ويدخل في هذا الإطار تعريف وكسلر وتعريف ستودارد Stodard.

فقد عرفه الأول انه القدرة العقلية على العمل في سبيل هدف وعلى التفكيـــر والقـــدرة علـــى التعامل بكفاءة مع البيئة.

وعرفه الأخير بأنه القدرة على القيام بنشاط عقلي يتميز بالصعوبة والتعقيد والتجريد والسرعة والاقتصاد والتكيف الهادف والابتكار والأصالة وتركيز الطاقة ومقاومة الاندفاع العاطفي والتعريفـــان يتميزان بالإحاطة والشمول.

٢. الاتجاه البنائي: -

كان العالم الفرنسي بينيه Benet من أوائل اللذين قدموا تعريفًا بنائيًا للذكاء وهو يقول إن الـــذكاء يتألف من قدرات أربع هي: الفهم والابتكار والنقد والقدرة على توجيه الفكر في اتجاه معين واستبقاؤه فيه. كنت هناك أيضا محاولات علماء القياس العقلي الذي استخدموا المناهج الرياضية المتقدمـــة فـــي تحليل نتائج الأداء العقلي علي عدد كبير من الاختبارات. ومنهم سبيرمان الذي انتهي إلى أن الـــذكاء يتكون من عاملين عامل عام يدخل في جميع أنواع النشاط العقلي مهما اختلف موضوع هذا النشـــاط وشكله، وعامل خاص يرتبط بأداء معين ولا يرتبط بأداء آخر. وكذلك ثريستون الذي يقول إن الـــذكاء يتألف من عدد من القدرات العقلية الأولية وغيرها مما سنعرض له عند الحديث عن نظريات التعلـــيم العقلي في الفصل التالي.

٣. الاتجاه الارتقائي: -

ويمثل هذا الاتجاه عالم النفس السويسري بياجيه. مع أن بياجيه قد تأثر بالمدرســـة التطوريـــة وأخذ منها مفهوم التكيف Adaptation كوظيفة ثابتة للنشاط الذكي إلا أنه ميز بين أنواع مختلفة مـــن

العمليات العقلية طبقا لاختلاف المرحلة النمائية التي يمر بها الفرد، فالذكاء في مرحلة ما قبل المدرسة يتميز بأنه ذكاء حسي حركي Senso-Motor حتى الثانية أو الثالثة ثم ذكاء حدسي Intuitive حتى السابعة ثم ينتقل إلى القدرة على أجراء العمليات العقلية العينية Concrete حتى سن الحادية عشرة وبعدها يتمكن من إجراء العمليات العقلية التصورية أو المجردة Abstract.

المعني الإجرائي للذكاء:

كان لسكنر أحد مؤسسي المدرسة السلوكية الفضل في تحديد المفهوم الإجرائي للذكاء. ويقول سكنر أن أي محاولة لوضع تعريف علمي للذكاء تقتضي أن تتخذ الخطوات العملية المعروفة للوصول إلى نتائج موضوعية يمكن الاطمئنان إلى صحتها ودقتها بحيث يستطيع أي باحث أن يسلك نفس هذه الخطوات ليصل إلى نفس النتائج وأصبحت هذه الخطوات أو الإجراءات جزءًا أساسيًا في تعريف الظاهرة المراد بحثها بل أن كثيرًا من العلماء وخاصة أصحاب النزعة السلوكية يعتمدون في تحديد أي مفهوم من المفاهيم النفسية علي ذكر الخطوات التجريبية التي تؤدي إلى كشف معاني هذا المفهوم أو توضيح الظاهرة موضع الدراسة. وقذ أخذ هذا الاتجاه من علماء الطبيعة فهم يعرفون مثلا بأن كمية الحرارة اللازمة لرفع أو خفض جرام من الماء درجة واحدة: فهذا التحديد يرسم في الذهن منذ البداية الطريق الذي سنتخذه لتحديد معناه. وهذا هو سكنر Skinner عالم النفس، وأحد مؤسسي النزعة السلوكية في علم النفس يحدد الفضل في حصر المفهوم الإجرائي للظاهرة النفسية في عدد الإجراءات التي تتخذ لدراستها وهي: -

- وصف الملاحظات العملية والتجارب المعملية التي تؤدي إلى الكشف عن الظاهرة وتوضح معناها.
- وصف عملية التسجيل الرقمي لتلك الظاهرة.
- وصف خطوات تبويب نتائج القياس وتحليلها.
- ولا شيء غير هذه الخطوات.

وواضح أن سكنر لا يريد أن تتدخل أي عناصر ذاتية في تحديد مفاهيم الظواهر النفسية. فيسد الباب عن أي خطوة أخرى بخلاف الملاحظة والتجارب وعملتي التسجيل والتحليل فيقول " ولا شيء غير هذه الخطوات".

وحينما عرف أصحاب هذا الاتجاه "الذكاء" مثلا تعريفًا إجرائيًا بهذا المعنى السالف فأنهم يقولون "أن الذكاء هو ما تقيسه اختبارات الذكاء" ويبدو أن هذا التعريف لأول وهلة وكأنه يصادر على المطلوب فهو تعريف يعرف المعرف بنفسه كقولك إن المعدن هو المادة المعدنية، فهو يدور حول نفسه.

لكن أصحاب هذا المنهج يرفضون ذلك ويقولون إن مثل هذا التعريف يتضمن في ذاته عددا من الخطوات التي لابد من سلوكها للوصول إلى تحديد علمي للذكاء المراد دراسته وهذه الخطوات هي: -

١. وجود عدد من الاختبارات التي تقيس الذكاء وهي اختبارات لها مواصفات محددة سنتعرض لها فيما بعد.
٢. أن هذه الاختبارات يجري تطبيقها بطريقة محددة على مجموعات من الأفراد لهم مواصفات معينة.
٣. أن إجابات هؤلاء الأفراد تخضع لعملية تسجيل موضوعية تخضع للكم والأرقام ومن ثم تعالج بأساليب إحصائية دقيقة.
٤. أن النتائج التي نتوصل إليها هي التي ستحدد الذكاء المراد قياسه والذي سيأخذ معناه في ضوء طبيعة كل خطوة من الخطوات السابقة أي في ضوء الاختبارات ومواصفات الأفراد وطريقة التطبيق والتسجيل وإعطاء الدرجات وتحليل هذه الدرجات.

ويعيب البعض على هذا الأسلوب بأنه يغالي في تأكيده على الناحية التجريبية إلى الحد الذي قد تخرج به عن الهدف الحقيقي للمعرفة العلمية فالتجربة وسيلة يستعين بها العالم لجمع حقائقه. وليست هي كل ما في العلم من خصوبة ونظام وتنبؤ. ذلك لأن العلم ليس مجرد عملية جمع الحقائق المتصلة بالظاهرة بل هو في جوهره تنظيم تلك الحقائق وتصنيفها في نسق عقلي واضح ونموذج قوي يكشف عن مبادئها الرئيسية وقوانينها العامة من أجل التوصل إلى النظرية التي تمكننا من التنبؤ بالظواهر المقبلة التي تخضع لنفس تلك القوانين وبالتالي يستطيع الإنسان بما لديه من نظريات علمية التحكم في البيئة وفي لمشكلات التي تصادفه.

القياس العقلي:

ارتبط تاريخ القياس العقلي بتاريخ دخول علم النفس في دائرة العلوم Sciences حينما اتجه علماؤه لدراسة الظواهر النفسية دراسة كمية، أي اتخذوا وحدة للقياس الكمي يسجل بها تغيرات هذه الظواهر وآثارها، دون الاقتصار على أسلوب التأمل الباطني. ويمكن اعتبار التاريخ الذي أنشأ فيه فونت Wundt عالم النفس الألماني معملا لعلم النفس في مدينة ليبزج بألمانيا بداية للمرحلة العلمية التجريبية في الدراسات النفسية، ويرجع هذا التاريخ إلى عام ١٨٧٩. ولقد كان من الطبيعي أن تبدأ دراسات فونت وتلاميذه على ظاهرات نفسية بسيطة كالظاهرات الحسية مثل الاحساسات السمعية والبصرية وزمن الرجع وما إلى ذلك حيث يتاح ضبط القياس باستخدام أجهزة شبيهة بما تستخدم في معامل العلوم الطبيعية. كذلك يمكن اعتبار الطبيب الفرنسي وعالم النفس "بينيه" هو أول من قدم وحدة (القياس الكمي) من اختباره للذكاء المعروف باسمه لدراسة النشاط العقلي وما يمكن أن يسفر عنه من وجود قدرات عقلية تحدد حجم هذا النشاط ومقداره.

مفهوم القياس العقلي

يقوم القياس على فكرة أساسية وهي مقارنة شيء ما بمعيار دقيق أو بمقدار يعتمد على وحدات كمية متساوية نصطلح عليها مثل مقارنة الأطوال بالسنتيمترات والأوزان بالجرامات والزمن بالدقائق والساعات. الخ. فإذا اتفقنا على أن الطول صفة تقاس بالسنتيمترات فأننا نستعين بوحدة قياسية هي المتر لتحديد عدد السنتيمترات التي يحتوي عليها طول معين. فنحدد عدد الوحدات الكمية التي هي السنتيمترات التي يحتوي عليها هذا الطول.

أما في مجال قياس العقل الإنساني فأننا لا نقيس العقل في ذاته وإنما نقيس الأداء العقلي أو النشاط الذي يقوم به العقل، وهو نشاط معرفي إدراكي وذلك من خلال مقارنة مستوي النشاط المعرفي لفرد من الأفراد بنشاط المجموعة التي ينتمي إليها هذا الفرد وهي المجموعة التي تمثل أقرانه أو جيله.هكذا فعل "بينيه" مثلا حينما خصص لكل عمر مجموعة من الأسئلة التي ينجح فيها الغالبية من الأطفال في هذا العمر، وبالتالي فإنها تبين القدرة العقلية للطفل العادي بين أبناء سنه فنحن نجد في اختبار "بينيه" هذه الأسئلة المخصصة لسن العاشر

١. تعريف ١١ كلمة على الأقل من قائمة تضم ٤٠ كلمة متدرجة من السهولة إلى الصعوبة.

٢. مفارقات يجب على المفحوص كشفها مثل: أكشف المفارقة الموجودة في العبارة التالية: " أنني أعرف طريقًا يوصل بين منزلي والمدينة، هذا الطريق اجدني انحدر فيه باستمرار. سواء كنت داهبًا إلى المدينة أو إلى المنزل".

٣. قراءة فقرة بصوت مرتفع في فترة زمنية محددة بدون ارتكاب أكثر من خطأين، ثم استرجاع عدد معين من الحقائق أو الأفكار المتضمنة في الفقرة.

٤. ذكر ٢٨ كلمة على الأقل بشكل تلقائي في دقيقة واحدة.

٥. تذكر ٦ أرقام تذكرًا مباشرًا (أي بعد سماعها أو قراءتها مرة واحدة) مثل (٦-٧-٣-٨-٥-٩).

وتعتمد طريقة بينية في قياس الذكاء علي تحديد " العمر العقلي للطفل" فالطفل الذي ينجح في أداء اختبار مخصص لنفس عمره الزمني فإن عمره العقلي يكون مساويا لعمره الزمني، أما إذا لم ينجح في أداء الاختبار فأنه يكون متخلفًا عن أقرانه من حيث العمر العقلي وأن كان مساويًا لهم في العمر الزمني وإذا مكنه أن يتجاوز الاختبارات المخصصة لعمره الزمني واستطاع أن يجيب على أسئلة اختبارات سن الحادية عشرة مثلا فأنه يكون قد سبق أقرانه في عمره العقلي بالرغم من اشتراكه معهم في العمر الزمني ونقول عندئذ " أن عقله أكبر من سنه" ، وتعتمد الفكرة الأساسية للقياس العقلي علي مبدأ الفروق الفردية في مستويات النشاط الذي يقوم به العقل... فلولا وجود هذه الفروق لما ظهرت ضرورة القياس أيضاً.

المقياس العقلي:

يعتبر المقياس العقلي أو الاختبار العقلي، أو النفسي بصفة عامة، مجموعة من الإجراءات المنظمة لملاحظة سلوك الفرد وتقديره تقديرًا كميا من خلال وحدات قياس رقمية أو تصنيفية. ولضبط هذه الإجراءات ينبغي أن يمر إعداد الاختبار أو المقياس بعملية التقنين واستخراج المعايير (انظر شكل (١) بالفصل السابق).

نظرية بياجيه ونمو العقل:

لا يمكن لنا أن نستكمل فهمنا للتكوين العقلي دون أن نعرض لنظرية جان بياجيه في الارتقاء المعرفي، ذلك لأن بياجيه اتخذ منهجًا مخالفًا لكل من السلوكيين كما عبر عنهم ثورنديك، وعلماء القياس النفسي كما عبر عنهم سبيرمان وثرستون وجيلفورد.

لقد كان بياجيه متخصصًا في سيكولوجية نمو الطفل، وكان يعتمد في دراسته على منهج خاص به كان يسميه بالمنهج "الإكلينيكي" وهو منهج يقوم على الملاحظة العلمية. كذلك فإن "بياجيه" قبل أن يصبح أحد رواد علم نفس الطفل كان متخصصًا في علم البيولوجيا وفي فرع علم الحيوان بصفة خاصة. ولذلك فقد كان متأثرا بالنظريات البيولوجية وخصوصًا نظرية التطور الداروينية التي نقل منها عددا من المصطلحات الأساسية إلى مجال دراسة النمو عند الأطفال. وهذا هو السبب في أن بياجيه لم ينصرف إلى دراسة المكونات التي يتركب منها العقل وتتدخل في أداء نشاطه، وإنما كان يعينه في المقام الأول الوقوف على المراحل التي يمر بها التكوين العقلي، وهل تعتبر هذه المراحل امتدادا لمرحلة واحدة ينتقل فيها العقل من مستوي إلى آخر بنفس الكيفية وأن اختلفت الدرجات من حيث الكم والمقدار، أم أن هناك مراحل كيفية تختص كل مرحلة منها بخصائص مختلفة من حيث النوع لا من حيث الدرجة والمقدار.

تبدأ نظرية بياجيه في النمو المعرفي بالتفرقة بين جانبين أساسيين في طبيعة النشاط العقلي جانب الوظيفة Function جانب البناء أو التركيب Structure.

وظيفة العقل:

وظيفة فهو ثابتة لا تتغير في كل مرحلة من مراحل النمو العقلي Invariant ولهذه الوظيفة مظهران أساسيان: -

١- **مظهر التنظيم Organization** وهذا المظهر يتعلق بالعملية الداخلية التي يقوم بها العقل Internal سواء في تنظيم المدركات أو العمليات العقلية التي تقوم بعملية فهم أو استيعاب أو تمثيل هذه المدركات Assimilation.

٢- **مظهر التكيف Adaptation** وهو المظهر الخارجي للنشاط العقلي External وهو يجعل للعقل وظيفة غائبة تحقق للفرد التوافق والملائمة مع العالم الخارجي Accommodation.

بناء العقل:

يكمن في هذا الجانب ثراء نظرية بياجيه في هذا المجال والتي قدمت إسهامًا هامًا لرجال التعليم وجميع المشتغلين في حقل الطفل من حيث تربيته وتثقيفه وتوجيهه وإرشاده. ذلك لأنه قد ميز في النمو العقلي للطفل بين مراحل تختلف فيما بينها من حيث الكيف لا من حيث الكم، وأن لكل مرحلة خصائصها المتميزة التي تتعامل بها مع المعطيات الخارجية وتستعين بها في أداء أي عمل أو نشاط عقلي في إطار هذه المرحلة النمائية التي ارتقي إليها العقل في مرحلة معينة. ويطلق بياجيه على هذه

الخصائص الصور الإجمالية العامة أو الصيغ أو المخططات Schemas. وقد ميز بياجيه بين أربع مراحل ارتقائية للبناء العقلي:

١) المرحلة الحسية الحركية Sensory – motor period:

وتبدأ من ولادة الطفل إلى نهاية السنة الثانية وفي هذه المرحلة نلاحظ أن الطفل لا يستطيع القيام إلا بمجموعة من الافعال المنعكسة القليلة Reflection التي يقوم بتكرارها، ثم لا يلبث أن يقوم بتتبع الأشياء والموضوعات المحيطة به بعينيه، أو القيام بحركات تعبر عن عملية اتساق البصر أو السمع. إلا أن عمليات الاتساق هذه لا يغلب عليها الترابط بمعني أنها تعمل كل منها بطريقة مستقلة وحينما يتم الاتساق بين حركة اليد والعين الذي يمكن أن يلاحظ في الشهر الرابع تتسع دائرة معرفة الطفل الحسية الحركية وتؤدي هذه الحركات التي يقوم بها الطفل دورًا هامًا في التعامل مع الواقع المحيط به. وتصبح هي أدواته إلى المعرفة ويغلب على هذه المرحلة التمركز حول الذات.

وعند نهاية العام الثاني حيث تظهر اللغة فيبتكر الطفل اساليب جديدة من السلوك يبدو فيها كما لو كان يفكر في أفعاله قبل الإتيان بها، ويؤدي ذلك إلى الإقلال من نزعته في التمركز حول ذاته ويبدأ في إدراك ذاته كموضوع بين موضوعات مختلفة ومتمايزة يتكون منها العالم.

٢) مرحلة ما قبل العمليات العقلية من ٢-٧ سنوات: ويمكن أن نميز في هذه المرحلة بين طورين:-

- **طور ما قبل المفاهيم Pre-conceptual stage:** وتمتد من نهاية السنة الثانية إلى نهاية السنة الرابعة وفي هذا الطور لا يستطيع الطفل أن يدرك المفاهيم فمثلا لا يدرك مفهوم الفئة class أو علاقة العضو بفئة معينة. ولذلك يكون تفكير الطفل في منزلة وسطي بين مفهوم الشيء (هذه المنضدة مثلا) ومفهوم الفئة (المناضد ذات الأربعة أرجل) وهذا ما يسميه بياجيه طور التفكير السابق علي التعامل مع المفاهيم pre-concept ويتميز هذا النوع من التفكير بأنه تفكير تحولي transductive أي أنه ينتقل من الخاص إلى الخاص وهو يختلف عن التفكير الاستنباطي deductive الذي ينتقل فيه العقل من العام إلى الخاص كما يختلف عن التفكير الاستقرائي inductive الذي ينتقل فيه العقل من الخاص إلى العام ويغلب علي التفكير في هذه المرحلة عملية التمثيل analogy أي تمثيل شيء واحد بشيء أخر.

- **طور التفكير الحدسي Intuitive sub-stage:** ويبدأ من سن الرابعة إلى سن السابعة وفي هذا الطور يكون التفكير محكومًا بالإدراكات المباشـــرة immediate perception الـــذي يتميز بأنه يحيط بجال إدراكي ضئيل أو رؤية أحد المعالم من زاوية واحدة ولا يستطيع الطفل المقارنة بين الأشياء كما لا يستطيع الاحتفاظ بفكرة واحدة أو بموضوع معين وإنما يتنـــاول الأفكار بطريقة متتابعة والتي إذا قورنت معا فسوف تناقض بعضها الآخر كما أن الأطفـــال ينسون وجهات النظر التي كانوا يتبنوها من قبل. ففي أحد المواقف يقول الطفل: أن البحيرة قد ملئت من ماء الصنابير، وفي موقف آخر يقول إنها ملئت بماء المطر ثم يعود مرة آخري إلى التفسير الأول.

ويمكن فهم معني "الحدس" من التجربة التي أجراها بياجيه على أطفال هذه المرحلـــة وهـــي تجربة الخرز، لقد صب الخرز من إناء زجاجي إلى إناء زجاجي آخر أطول وأضيق ومع ذلك فـــإن الطفل يقول إن كمية الخرز صارت أكبر (بسبب طول الإناء) أو أقل (بسبب ضيقة) والسبب في ذلـــك أن الطفل ما زال محكوما بالإدراك أكثر من التفكير وبالتالي فإن نتائجه تتأثر بالتغييرات التي تطـــرأ على نقطة الملاحظة التي يركز فيها Centering.

كما أن الطفل يركز على جانب واحد غافلا الجوانب الأخرى وهذا التمركز في نقطة معينة يؤدي به إلى المبالغة والتهويل من شأن عنصر معين مع تجاهل العناصر الأخرى فهو يركز على طول الإناء أو على ضيقة وليس على كليهما معا كما يفعل الراشد السوي في مثل هذه الحالة.

وهذه المرحلة تسود فيها صبغة عدم القدرة على السير العكسي Irreversibility وتجربة بياجيه عن الكوبين المختلفين من حيث الطول والاتساع والتي كان يصب فيهما كميات متساوية من المـــاء أو العصير فلا يستطيع الطفل أن يحافظ على فكرة التساوي حينما تختلف الأكواب طولا أو أتســـاعا وإذا فإن الطفل لا يستطيع أن يكون مفهوم عن احتفاظ المادة Conservation بحجمها أو وزنهـــا مهمـــا تغيرت أشكالها.

٣) مرحلة العمليات العيانية Concrete Operation:

وتبدأ من سن السابعة إلى الحادية عشرة، وهنا يستطيع الطفل أن يقوم بالعمليـــات المنطقيـــة الاستدلالية أي يتعامل مع الفئات ومع العلاقات بين الأشياء لكن هذا التعامل المنطقي ليس في مجـــال القضايا اللفظية Verbal proposition.

وإنما يكون هذا التعامل من خلال الموضوعات العيانية Concrete objects وتقابل هذه المرحلة سن الالتحاق بالمدرسة الابتدائية. يستطيع الطفل في هذه المرحلة أن يرتب الأشياء وفقا لحجمها، وأن يفهم التساوي في العدد بالنسبة لفئتين من الأشياء في مجموعتين. وهو يستطيع أن يفهم كثيرًا من العلاقات البسيطة بين فئتين من الأشياء. وكما يقول بياجيه فإن الطفل يفهم خلال هذه المرحلة العلاقات بين التصنيفات الإجرائية العيانية Concrete operational groups.

٤) مرحلة العمليات الصورية أو مرحلة الذكاء المجرد:

وتمتد هذه المرحلة من سن الحادية عشرة إلى الخامسة عشرة، حيث يدخل الطفل في هذه المرحلة إلى طور المراهق ويتميز المراهق في هذه المرحلة، كما يقرر بياجيه، بالرغبة في التنظير والنقد والاهتمام بالممكن في مقابل الواقع. وتزداد في هذه المرحلة رغبة المراهق في التعاون مع الآخرين وتزيد الحياة الاجتماعية من عملية المشاركة في المناقشة وتبادل وجهات النظر ومناقشة أسانيدها لذا يتقدمون في طريق التوصل إلى افتراضات ثم يحاولون التحقق منها واستخدامها. ويتميز التفكير في هذه المرحلة بالخصائص الأتية:

- **أنه تفكير استدلالي فرضي Hypothetical – deductive: بمعني انه:**
  - يقبل الافتراضات من أجل المناقشة والجدال.
  - يأتي بمجموعة متتابعة من الفروض التي يعبر عنها في أحكامه وأقواله ويسعي إلى التحقق منها.
  - أنه يبحث عن الخصائص العامة التي تمكنه من تقديم تعريفات شاملة ومن إقرار قوانين عامة، ومن التبصر في معاني الأمثال والحكم وغير ذلك من المواد اللفظية.
  - يستطيع أن يذهب إلى ما هو أبعد من المحسوس والمألوف لكي يدرك المجرد ويبتكر نظمًا خيالية.
  - ينص قدرته على تناول مجموعة واسعة من العلاقات المركبة ويصبح واعيًا بتفكيره ويتأمل فيه ويستخرج مسوغات منطقية لما يصدره من احكام.
- **أنه يفكر من خلال القضايا والرموز، وهذا يتضمن:**
  - أنه لا يتناول البيانات أو المواد الخام فقط وإنما هو يعالج فيها عبارات تعبر عن هذه البيانات والمواد ثم يضع هذه الجمل أو العبارات أو القضايا في نسق تربط بين

عناصره مجموعة من الروابط أو العلاقات فهو يتعامل مع قضايا مثل: أما أن تكــون الجملة (س) صحيحة أو تكون الجملة (ص) صحيحة.

- وإذا كانت الجملة (س) صحيحة إذن فإن الجملة (ص) يجب أن تكون صحيحة.
- والمراهق خلال مرحلة العمليات الصورية يتدرج في أول مراحل التفكير العلمي، حيث يمكنه وضع تخطيط للقيام بدراسة عملية فيضع الفروض ويستخدم الأجهــزة والأدوات البسيطة للتحقق من صحة هذه الفروض ويستنتج القوانين. وكذلك فإن المراهق يقترب من عمليات التفكير التأملي حيث يمكنه أن يتأمل ويفكر في مستقبله ومستقبل المجتمــع الذي يعيش فيه.

تطبيقات تربوية لنظرية بياجيه:

أحدثت نظرية بياجيه نقلة نوعية في مناهج تعليم الأطفال في المراحل العمرية المختلفة واتجهت الي الاهتمام ما يأتي:-

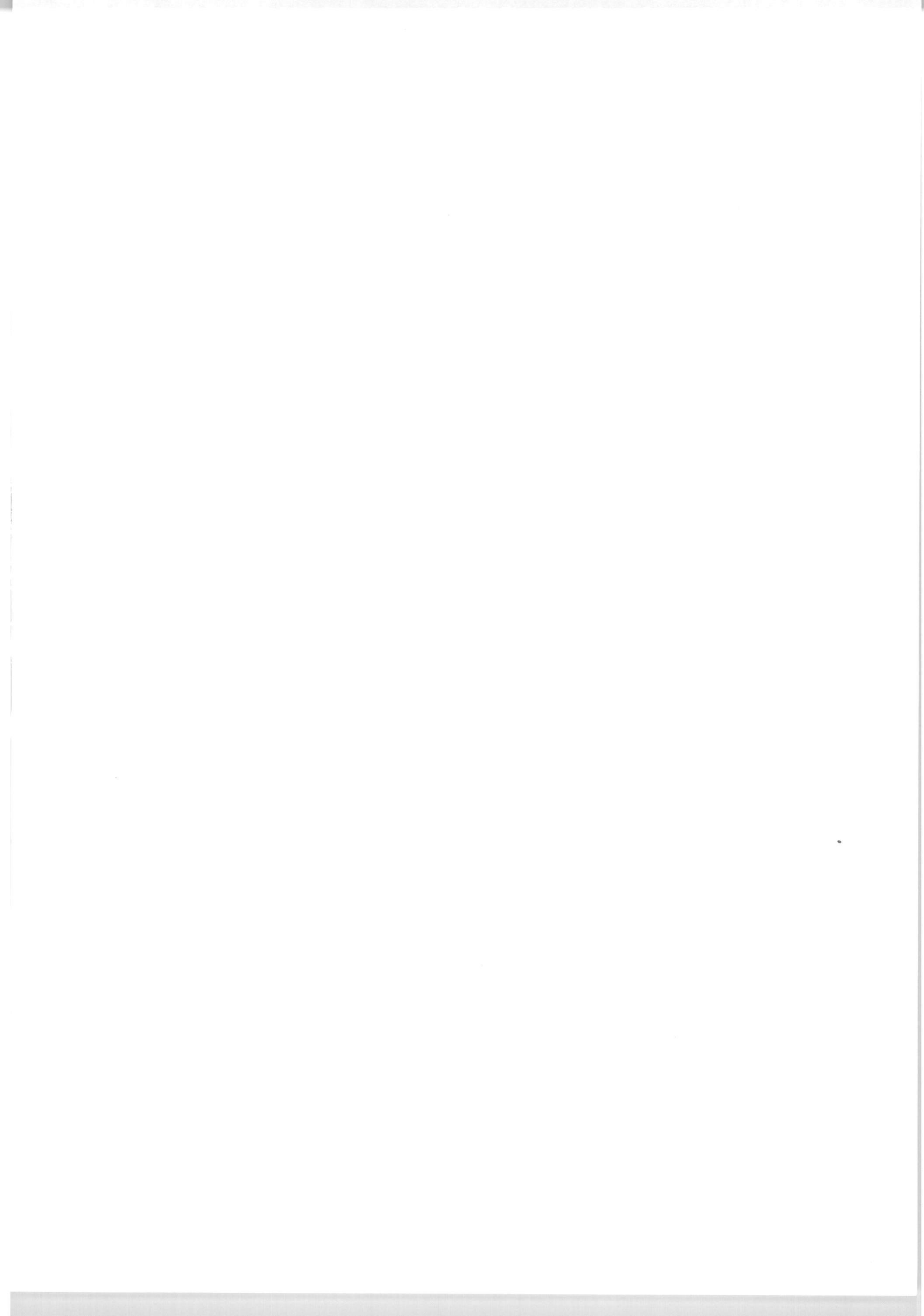
- أن يكون الموقف التعليمي بما يتضمنه من عناصر تشمل: المــنهج والكتــاب وطريقــة التدريس ووسائله ملائما لمستوي المرحلة العقلية التي يكون عليها نمو التلميذ.
- ألا نتعجل أو نتأخر في تعلم الأطفال ففي التعجيل دفع غير مجد إلي أبعد مما يستطيعون في ضوء إمكانياتهم العقلية. وفي التأخير ضياع الفرصة لحفز الذهن وتنشيطه واستعمال إمكانياته تمهيدا لبلوغ المراحل الارتقائية التالية.
- ضرورة تحقيق التفاعل بين التلميذ وأقرانه من خلال المناقشة والعمل في فريق. فإن هذا التفاعل من شأنه أن يحرره من التمركز حول ذاتــه ويكســبه القــدرة علــى النظــرة الموضوعية التي تكتسب من خلال الاحتكاك بين الأفكار بعضــها الــبعض وملاحظــة نواحي التشابه ونواحي الاختلاف بين الأفكار.
- يلاحظ أن الطفل لا يكتسب خصائص كل مرحلة دفعة واحدة وإنما تتحقق لديه تــدريجيًا وهذا يتطلب من المربي التدرج في استخدام هذه الخصائص. مثــال ذلــك أن التفكيــر بالعمليات الصورية لا يتأتى قبل بلوغ عمر عقلي يصل إلى ١٣ سنة وهنا قد يكون لدينا أطفال في سن ١١ سنة وعمرهم العقلي ١٣ سنة فيمكنهم متابعة التفكير المجــرد. وقــد يكون هناك أطفال أو مراهقون في عمر زمني ١٢ أو ١٣ سنة ويعجزون عــن متابعــة

التفكير المجرد إذا كان ذكاؤهم متوسطًا أو أقل من المتوسط فعلي المعلم أن يراعي مبدأ الفروق الفردية بين التلاميذ. معني ذلك حينما تكون هناك موضوعات جديدة ينبغـــي أن يعتمد التعلم علي الخبرات الحسية حتي لو كان ذلك في مرحلة العمليات الصورية ثم يبدأ الطفل في ترجمة هذه الخبرات الحسية إلى أوصاف لفظية أو اشكال تمثيلية أو غير ذلك حتي ينتقل الطفل أو المراهق إلى المعني المتضمن كما في دروس الجبر والهندسة.

- أن مرحلة التعامل مع المفاهيم وتكوين المفاهيم الجديدة لا يأتي من مجرد ربط الكلمـــات بالأشياء فالربط في حد ذاته لا يؤدي إلى تكوين المفاهيم وإنما ينبغي أن تنشأ مشـــكلة لا يمكن أن تحل إلا من خلال تكوين مفاهيم جديدة وعلى ذلك يحرص المعلم علـــي تقـــديم المادة الدراسية على أنها مشكلة. ومع أن ترجمة الخبرات الحسية إلى مصطلحات رمزية قد تكون عاملا اساسيًا في تحقيق العمليات العقلية الصورية أو المجـــردة إلا أن بياجيـــه يحذرنا من كثرة الاعتماد على التعبير اللفظي في غير ما ضرورة لذلك ومن الأفضل في حالة تعلم مفاهيم جديدة أن تقوم أولا "بملاحظة" خاصية أو علاقة هامة ثم تقوم بوصفها فقط فيما بعد، وفي تعلم بعض المهارات "نري" كيف نمارسها على أساس عـــرض مـــن العروض ونتمكن من تكرار الأداءات بأنفسنا على نحو أكثر سرعة ودقة بـــدون تـــدخل الكلمات إلا فيما يلزم.

الفصل الرابع

نماذج من اختبارات القدرات العقلية



الفصل الرابع

نماذج من اختبارات القدرات العقلية

أسس تصنيف الاختبارات العقلية:

إذا كان الاختبار العقلي هو عبارة عن عينة مقننة من السلوك تستخدم للمقارنة بين فـردين أو أكثر فإن لهذه الاختبارات أساليب مختلفة في إعدادها وبنائها وأسلوب تصحيحها وتطبيقها.

وتصنيف الاختبارات بناء على ذلك كما يلي: -

تصنيف الاختبارات من حيث زمن التطبيق:

- هناك اختبارات يقصد بها قياس درجة السرعة والدقة في أداء الأفراد ولذلك تتطلب تحديد الزمن في الإجراء حيث تقاس سرعة الأداء طبقا للوقت المستغرق في الأداء وتسمي هذه الاختبارات باختبارات السرعة Speed test وقد تحتاج إلى قياس أجزاء من الثواني فتستخدم ساعة الإيقاف Stop WATGH كذلك تقيس هذه الاختبارات أحيانا مستوي الدقة الذي يحسب بنقصان عدد الأخطاء في الوقت المحدد ولا تتطلب هذه الاختبارات ضرورة إجابة جميع الأسئلة.
- وقد تكون هذه الاختبارات موجهه إلى قياس مستوي القوة والكفاية ولذلك لا تتطلب تحديد زمن للانتهاء من التطبيق ويسمح فيها للمفحوص أن يجيب على جميع الأسئلة وتسمي هذه الاختبارات اختبارات قوة power test.

تصنيف الاختبارات بحسب المحتوي:

- قد يغلب على بعض الاختبارات ناحية الرموز اللغوية (ألفاظ – أرقام) فتسمي اختبارات لفظية. ولذلك لا تطبق هذه الاختبارات على الأميين.
- وقد تكون هذه الاختبارات من مجموعة من الصور والرسوم فقط فتسمي اختبارات غير لفظية. ولا تحتاج هذه الاختبارات إلى اللغة إلا في أضيق نطاق مثل شرح التعليمات بأبسط الكلمات ويمكن الاستعانة بالإشارات في التفاهم وشرح التعليمات في حالة تطبيقها على الصم.

تصنيف الاختبارات بحسب نوع الأداء:

- قد لا تحتاج الاختبارات في أدائها إلا إلى قلم رصاص وورقة الأسئلة ولذلك تسمي هذه الاختبارات اختبارات ورقة وقلم.
- وهناك اختبارات تحتاج إلى استخدام المهارات الحركية والعملية كالفك والتركيب وغيره ولذلك تسمي اختبارات أدائية performance test .

تصنيف الاختبارات بحسب طريقة الإجراء:

- اختبارات فردية.
- اختبارات جمعية.

وهذا التقسيم يستوعب جميع التقسيمات السابقة.

فيما يلي نماذج من الاختبارات العقلية

اختبارات الذكاء العام:

كثيرا ما تسمي اختبارات الذكاء العام باختبارات الاستعداد المدرسي لان صدقها يتحدد في ضوء الاستعداد المدرسي والتحصيل الأكاديمي كما أن استخدامها في اغلب الاحوال يتم في إطار عملية التصنيف العام سواء في المجال التربوي او المهني او العسكري كما يستخدم في تحديد الضعف العقلي وتشخيصه وقياس الذكاء العام يتم بطريقة فردية او جمعية حسب ظروف من يطبق عليهم المقاييس واهداف القياس.

سوف نقدم في هذا الجزء وصفا لاختبار بينيه واختبار وكسلر كنموذجين للاختبارات الفردية نظرا لشهرتهما في قياس الذكاء العام، وسوف نقدم ايضا وصفا لعدد من الاختبارات جمعية صممها علماء مصريين.

اختبار الفرد بينيه (١٨٥٧ – ١٩١١):

يعتبر مقياس بينيه الوالد الشرعي للقياس النفسي عموما والقياس العقلي خصوصا فقد اهتم بينيه فيما بين ١٨٩٦ –١٩٠٥ بدراسة الاطفال الاسوياء. وقد طبق عليهم العديد من الاختبارات لقياس مختلف الملكات العقلية وكان الهدف من ذلك هو دراسة العلاقة بين العمر الزمني والتحصيل الدراسي وتقديرات المدرسين للقدرات العقلية للتلاميذ وبين الاختبارات العقلية.

وفي عام ١٩٠٤ طلبت وزارة المعارف الفرنسية من بينيه وزميلته تيودور سيمون دراسة الاطفال بطيئي التعلم وتحديد مستواهم العقلي ومقارنتهم بالأسوياء من التلاميذ من نفس عمرهم وهكذا كانت النسخة الاولي من مقياس بينيه الاصلي ١٩٠٥ وهي تتكون من ٣٠ سؤال أطلق على كل منها اسم اختبار تمثل هذه الاختبارات جوانب النشاط الحركي والمعرفي والذاكرة والابتكار.

وقد أدي ظهور اختبار بينيه إلى الاهتمام بالضعف العقلي حيث ادخلت عليه تعديلات كثيرة من جانب بينيه وسيمون كما ترجم المقياس إلى اللغة الانجليزية وتم تقنينه على الاطفال الانجليز كما نقل إلى اقطار اخري في العالم. الا ان النشر الحقيقي للمقياس في طبعته الاولي فقد كان ١٩١٦ والتي قام بها لويس ترمان استاذ علم النفس في جامعة ستانفورد وسمي المقياس ستانفورد بينيه نسبة إلى هذه الجامعة وصدرت الطبعة الثانية المعدلة ١٩٣٧ وتتكون من صورتين الصورة ل والصورة م.

في عام ١٩٥٦ قام لويس كامل ومحمد عبد السلام بإصدار طبعة تجريبية عربية للصورة ل، وقد توالت بعد ذلك ظهور الطبعات المعدلة للمقياس فظهرت الطبعة الثالثة سنة ١٩٥٦ والتعديل الخاص بها والذي جمع الصورتين ل والصورة م في مقياس واحد بعد ان اخذ أفضل الاسئلة في كل منهما.

في عام ١٩٧٢ اجري تقنين جديد للصورة م – ل دون تعديلات عليها حيث طبقت على المجتمع الامريكي وكانت عينة التقنين مائتي ألف تلميذ من الصف الثالث إلى الصف الثاني عشر (نهاية الدراسة الثانوية) وقد كانت هذه العينة ممثلة لجميع عناصر المجتمع الامريكي من حيث الحجم والمناطق الجغرافية والمستويات الاقتصادية والاجتماعية والاصول العنصرية. اما الطبعة الرابعة فقد صدرت عام ١٩٨٥ وقد اضيف للمقياس بعض الاسئلة لتحديث محتواه وخصائصه الاحصائية.

وصف المقياس:

يتألف مقياس بينيه من صندوق به مجموعة من اللعب المقننة تستخدم مع الاعمار الدنيا وكتيبين من البطاقات المطبوعة وكراسة لتسجيل الاجابات وكراسة للتعليمات وكراسة لمعايير التصحيح.

وقد رتبت الاسئلة تبعا لمستويات الاعمار من سن عامين إلى الرشد فما فوق، ويبلغ عدد الاختبارات ١٤٢ اختبار ١٢٢ اختبار أصلي و٢٠ اختبار احتياطي (إذا تطلب الامر استبعاد أحد

الاسئلة بسبب الظروف الخاصة بالمفحوص أو بسبب عدم الالتزام في التطبيق بحرفية التعليمات مما يتعارض مع تقنين المقياس.

وقد اختير اربعة اسئلة من كل مستوي عمري كمقياس للصدق والتمثيل وهي تمثل ايضا المقياس المختصر الذي يستخدم في حالة عدم توفر الوقت وقد وضعت امام هذه الاسئلة الفرعية علامة * في المقياس الاصلي.

تطبيق المقياس:

- يتطلب تطبيق المقياس على الاطفال من ٣٠ – ٤٠ دقيقة وبالنسبة للراشدين يتطلب ساعة ونصف او أكثر.
- ويحتاج التطبيق إلى فاحص مدرب تدريبا عاليا لان تطبيق هذا المقياس وتصحيحه على درجة كبيرة من التعقيد وهو يحتاج ان يكون الفاحص علي الفة شديدة بالمقياس ولذلك فان كثير من السيكولوجيين يعتبر تطبيق المقياس نوع من المقابلة الاكلينيكية وبالتالي فهو يخضع لكل شروط المقابلة الاكلينيكية.
- كما انه يهيئ فرصة للتفاعل بين الفاحص والمفحوص مما يجعل (المقياس) يقدم دلالات اكلينيكية هامة للأخصائي الاكلينيكي وذلك لما يسجله من ملاحظات على المفحوص اثناء التطبيق.
- يبدا الاختبار من مستوي ادني قليلا من العمر العقلي المتوقع للمفحوص وعادة يبدأ بعمر اقل سنة من العمر الزمني. فاذا فشل في حل اسئلة هذا العمر نبدأ بعمر اقل وهكذا حتى نصل إلى العمر الذي يستطيع المفحوص ان يجيب على كل اسئلته اجابة صحيحة ويسمي العمر القاعدي ثم يعطي اسئلة العمر المناسب لعمره الزمني وهكذا حتى يفشل في حل جميع اسئلة العمر الذي وصل اليه ويسمي العمر الأعلى او سقف الاختبار.
- تصحح جميع اسئلة اختبار بينيه على اساس النجاح او الفشل وتعطي الدرجة واحد للنجاح وصفر للفشل.
- ومن اهم التعديلات التي ادخلت على النسخة المعدلة ادخال نسبة الذكاء الانحرافية بدلا من نسبة الذكاء التقليدية وهي عبارة عن درجة معيارية متوسطها ١٠٠ وانحرافها المعياري ١٦ (فؤاد ابو حطب، ١٩٩٩، ٢٠٩ – ٢٣٣).

الصورة الرابعة العربية لاختبار بينيه (١٩٩٤، ١٩٩٨):

قام لويس كامل بأعداد الصورة العربية من النسخة الرابعة تعديل ١٩٨٥ والتي قام بها روبرت، ل. ثورنديك، اليزابيث ب. هاجن، جيروم ساتور، لتلائم التطبيق في البيئات العربية يمدنا المقياس المعدل بدرجة كلية مركبة تمثل الذكاء العام بالإضافة إلى أربع درجات فرعية للقدرات الطائفية بمتوسط حسابي (١٠٠ درجة) وانحراف معياري (١٦ درجة) ،١٥ درجة للقدرات الخاصة بمتوسط حسابي ٥٠ وانحراف معياري٨. تستند الصورة الرابعة إلى نموذج للقدرات المعرفية من ثلاثة مستويات:

المستوي الاول: العامل العام (G) وتشير البحوث إلى أنه اصدق منبئ عن الاداء المعرفي العام.

المستوي الثاني: القدرات المتبلورة وهي قدرات تتأثر إلى حد كبير بالتعليم المدرسي، وترتبط ارتفاعا مرتبطا بالتحصيل المدرسي والقدرات السائلة – التحليلية وتكتسب من الخبرات العامة أكثر مما تكتسب من المدرسة وتتضمن اختراع استراتيجيات معرفية جديدة او اعادة تجميع تتميز بالمرونة لاستراتيجيات قائمة للتعامل مع المواقف الجديدة والذاكرة قصيرة المدي وهي تخدم وظيفتين الاولي هي الحفاظ على معلومات مستمدة من الذاكرة بعيدة المدي لاستخدامها في مهمة جارية.

المستوي الثالث: ويشتمل على عاملين من عوامل القدرات المتبلورة هما الاستدلال اللفظي والاستدلال الكمي وعلى عامل ثالث من عوامل القدرات السائلة – التحليلية هو الاستدلال التجريدي / البصري.

ويشتمل كل عامل على عدد من الاختبارات على النحو التالي:

- **الاستدلال اللفظي** ويشمل اختبارات: المفردات والفهم والسخافات والعلاقات اللفظية.
- **الاستدلال التجريدي /البصري** ويشمل: الاختبار الكمي وسلاسل الاعداد وبناء المعادلات.
- **الذاكرة قصيرة المدى** وتشمل: تذكر الخرز، تذكر الجمل، اعادة الارقام وتذكر الاشياء.

وبذلك يمكن ان تعطي الصورة الرابعة عن الفرد درجة مركبة وهي تقابل ما كان يعرف بمصطلح " نسبة الذكاء " ودرجة لكل من المجالات الاربعة ودرجة لكل من ١٥ وظيفة معرفية سبق ذكرها.

ويمكن بذلك رسم صفحة نفسية معرفية توفر فرصة للتوصل إلى تقييم للوظائف المعرفية ومهارات تشغيل المعلومات لدي المفحوص أكثر تفصيلاً مما كان يمكن ان تقدمه الصور السابقة لمقياس ستانفورد – بينيه مثل الصورة ل والصورة ل – م فضلا عن ان هذه هي اهم الوظائف التي يغلب ان يهتم الاخصائي النفسي بتقييمها.

وقد تخلت الصورة الرابعة عن الصيغة التي كانت متبعة في الصور السابقة وهي صيغة مستويات العمر الزمني والتي يضم كل منها خليطا متنوعا من الوظائف المعرفية وتبنت بدلا من ذلك صيغة الجمع بين الفقرات التي تقيس وظيفة معرفية معينة في مقياس فرعي وهي بهذا تهيئ فرصة أفضل لتشخيص جوانب القوة والضعف في القدرات المعرفية مما كانت توفره الصور السابقة.

وتتبني الصورة الرابعة اسلوب " الاختبار التواؤمين " والذي يتطلب تحديد مستوي قاعدي وسقف لكل اختبار فيوفر بذلك وقتا ثمينا ويختبر المفحوص من خلال مهام ليست شديدة الصعوبة او شديدة السهولة بالنسبة له كما يكتفي بتطبيق الاختبارات التي تقدم أكثر المعلومات دلالة لأنماط القدرات المرتبطة بالمفحوص.

والصورة الرابعة هي أساساً اختبارات قوة ولا يوجد غير اختبار واحد موقوت وبذلك فهي تناسب بقدر أكبر كبار السن والمضطربين النيوروسيكولوجيينن. وهي تعطي مرونة أكبر في تطبيق المقياس وتوفر صور مختصرة عديدة منه تناسب المعاقين عقليا ومن يعانون من صعوبات التعلم والمتفوقين فضلا عن بطارية مختصرة للأغراض العامة. بالإضافة إلى امكانية تطبيق المقياس على مدي عمري يشمل كل الفئات العمرية من سن سنتين إلى ما فوق السبعين عاما.

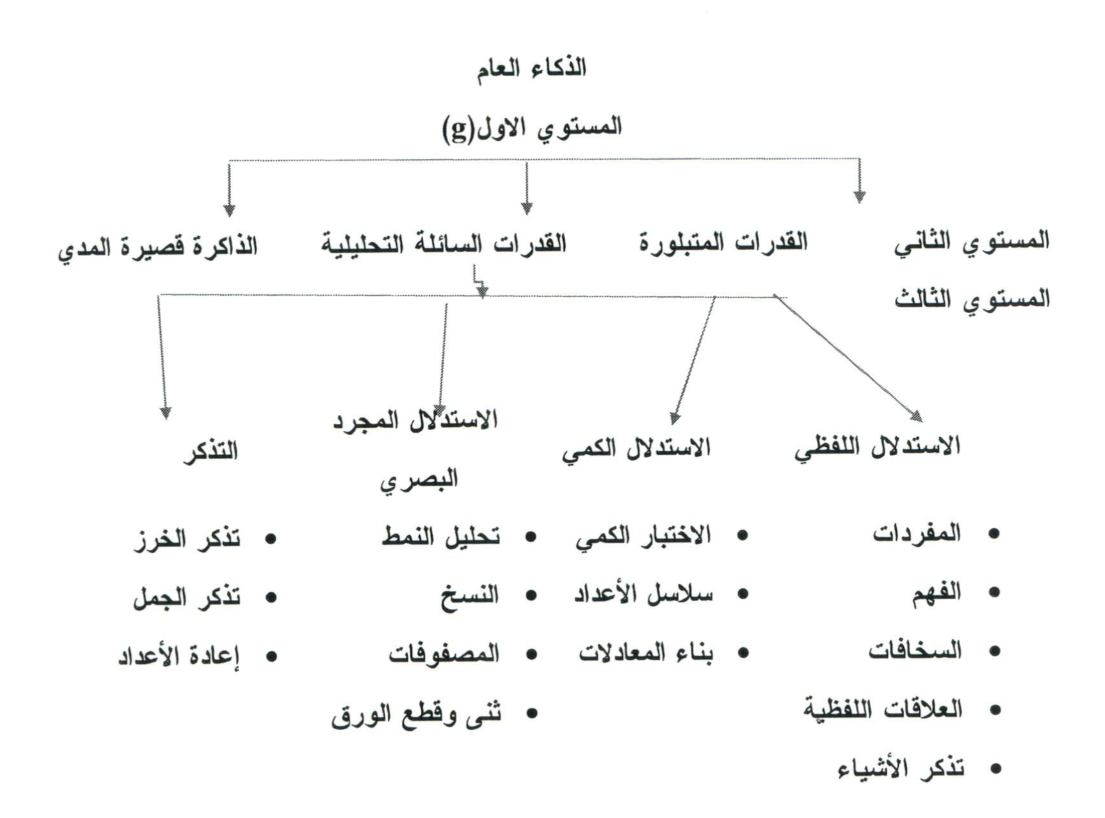
ويقول لويس كامل ان الصورة الرابعة تتميز بمقومات سيكاترية وسيكو تكنولوجية متقدمة مما دفع الباحث إلى العمل علي تعريبها وإعدادها للاستخدام في المجتمع العربي من خلال التقنين.

وقد قدم معدوا المقياس بطارية مختصرة من هذه القدرات لاستخدامها في أغراض معينة وتتكون هذه البطارية من ٦ مقاييس فرعية يضاف إليها اختبار النسخ في حالة الاطفال الذين يعانون من مشكلات في التعلم في المدي العمري من عامين إلى ٦ سنوات وتوجد معايير مصرية لهذه البطارية المختصرة وهي تتكون من ٦ اختبارات:-

١- المفردات
٢- الفهم
٣- الاختبار الكمي
٤- تحليل النمط
٥- تذكر الخرز
٦- تذكر الجمل

ويفضل اضافة اختبار سابع هو النسخ. انظر: التخطيط الكامل لمستويات القياس العقلي كما جاءت في الصورة الرابعة: شكل (٢)

وقد وجدت دراسات مصرية حديثة استهدفت التأكد من صدق النموذج ثلاثي المستويات والذي بني عليه المقياس في تقييم ذوي الاحتياجات الخاصة وكذلك صدق الاتساق الداخلي وصلاحيته في تقييم ذوي الفئات الخاصة. (فاتن صلاح ، ١٩٩٩، ٢٩٧)



شكل (١) التخطيط الكامل لمستويات القياس العقلي

الصورة الخامسة لاختبار بينيه ٢٠٠٣:

أعدها للعربية وقننها على البيئة المصرية صفوت فرج في ٢٠١١ وتختلف الصورة الخامسة عن الصورة الرابعة السابقة عليها في عدد من العناصر التي مثلت أحدث التطورات والتجديدات في الاختبار، من ذلك: أنه:

مصمم لتشخيص حالات العجز الارتقائي لدى الأطفال والمراهقين، والبالغين . ولتقييم الإكلينيكي والنيوروسيكولوجي وتقييم القدرات العقلية في الطفولة المبكرة

- يقيس خمسة عوامل معرفية هي: الاستدلال التحليلي، والمعلومات، والاستدلال الكمي، والمعالجة البصرية المكانية، والذاكرة العاملة.
- يمكن استخراج أكثر من نسبة ذكاء من الاختبار مثل: نسبة الذكاء اللفظي، ونسبة الذكاء غير اللفظي ونسبة الذكاء الكلية وخمس مؤشرات عامليه ونسبة ذكاء مختصرة لأغراض الفحص السريع، بالإضافة إلى البروفيل الشخصي.

اختبار وكسلر بلفيو للذكاء:

هذا المقياس من اعداد عالم النفس الامريكي وكسلر ويعرف بمقياس وكسلر بلفيو للذكاء نسبة لاسم مستشفى الطب النفسي التي كان وكسلر يرأس مجموعة من الاخصائيين النفسيين بها وهو اختبار فردي يشيع استخدامه في العيادات النفسية.

ظهرت الطبعة الاولي لاختبار وكسلر عام ١٩٣٩ وكانت بعنوان مقياس وكسلر بلفيو للذكاء وكان من الاهداف الاساسية لوضع هذا المقياس هو عدم توفر مقاييس لذكاء الراشدين خاصة وان مقياس بينيه كان في جوهره معدا للأطفال وتلاميذ المدارس وعند تطبيقه على الراشدين كانت بنوده لا تثير اهتمامهم مما أفقد المقياس ما يسمي بالصدق الظاهري الذي يؤدي إلى فقد الثقة بين الفاحص والمفحوص.

وقد ظهرت الطبعة الثانية عام ١٩٥٥ وكسلر للراشدين وظهرت طبعة معدلة له عام ١٩٧٤ لذكاء الراشدين من ١٦ – ٧٤ سنة بعنوان WISC R وظهرت بعد ذلك عدة طبعات معدلة اخرها طبعة عام ١٩٨١ في عام ١٩٧٤ ظهرت طبعة معدلة لقياس ذكاء الاطفال ٦ – ١٦ سنة عرفت باسم wisc R في عام ١٩٦٧ أصدر وكسلر اختباره الثالث لقياس ذكاء الاطفال سن اربعة إلى ست سنوات

ونصف والتي عرفت باسم WPPSI وتتشابه النسخ الثلاث في البناء العام حيث تتضمن عددا من الاختبارات اللفظية تدل علي الذكاء اللفظي وعددا اخر من الاختبارات العملية تدل علي الذكاء العملي.

وقد قدم عماد الدين اسماعيل ولويس كامل مليكة ١٩٦١ النسخة العربية من مقياس وكسلر بلفيو الاصلي احداهما لذكاء الراشدين الأخرى لذكاء الاطفال ويقول فؤاد ابو حطب أن النسخة العربية لم يتوافر لها بيانات عن التقنين على البيئة العربية (فؤاد ابو حطب واخرون ، ١٩٩٩، ٢٤٥)

مقياس وكسلر لذكاء الراشدين:

ويمكن هذا المقياس من الحصول على درجات فرعية تعبر عن نسبة ذكاء لفظي أو عملي كما يمكن الحصول على درجة كلية تمثل الذكاء العام.

اعد لهذا المقياس صورتان متكافئتان الا ان الصورة أ هي الاوسع انتشارا وهي التي نقلت إلى العربية بعد ادخال التعديلات الضرورية التي اقتضتها ملائمة المقياس للبيئة العربية، يمكن تطبيق هذا المقياس على الافراد من سن ١٥ إلى ٦٠ فما فوق.

أدوات المقياس: صندوق ورق مقوي يحتوي علي: -

- ٧ مظاريف تحتوي على اختبار ترتيب الصور.
- كتيب يحتوي على ١٥ بطاقة خاص باختبار تكميل الصور بالإضافة إلى المسألتان ٩ ، ١٠ من اختبار الاستدلال الحسابي.
- ٣ علب ورقية تحتوي على نماذج من الخشب لثلاثة اشياء: الكف، الوجه، الولد، وهي تكون اختبار تجميع الاشياء.
- علبة ورقية بها ١٦ مكعب ملون ومظروف به ٩ بطاقات وهما يختصان باختبار رسوم المكعبات.
- قائمة المفردات.
- كراسة تسجيل الاجابات.
- كراسة تعليمات " تتضمن ايضا اسئلة الاختبارات اللفظية "
- دليل نماذج التصحيح وجداول نسب الذكاء.
- ساعة ايقاف.

وصف المقياس:

يتكون مقياس وكسلر – بلفيو من **أحد عشر اختبارا فرعيا ستة منها لفظية** هي: المعلومات العامة، الفهم العام، اعادة الأرقام، المتشابهات، الحساب، والمفردات، **والخمسة الأخرى** عملية هي: ترتيب الصور، تكميل الصور، ورسوم المكعبات، تجميع الأشياء، رموز الارقام.

١. المعلومات العامة:

يتكون من ٢٥ فقرة يصحح كل منها بدرجة للإجابة الصحيحة او بصفر للإجابة الخاطئة وتتناول معلومات عامة متدرجة في صعوبتها فمثلا يبدا الاختبار بسؤال تدريبي لا يحسب في تقدير الدرجة وهو: ماهي عاصمة جمهورية مصر العربية؟ وينتهي بسؤال: ما هو علم الحفريات وتورد كراسة التعليمات الاجابات الصحيحة.

٢. الفهم العام:

يتكون الاختبار من ١٠ اسئلة مما يقل اعتماد التوصل إلى الاجابة الصحيحة عنها على التعليم وتؤكد القدرة على اصدار الاحكام في مواقف الحياة العملية مثل: أية اللي تعمله لو لقيت ظرف جواب في الشارع مقفول وعليه العنوان وعليه طابع بوسته جديد؟ او ليه لازم تبعد عن الناس البطالين؟ وتقدر الاجابات في ضوء قواعد ونماذج التصحيح بدليل نماذج ال

٣.الاستدلال الحسابي:

ويتكون من ١٠ مسائل تعطي الثمانية الاولي منها شفويا اما السؤالان الاخيران فيعطي كل منهما بصوت عال، ويطلب حلها دون الاستعانة بالورقة والقلم وتعطي درجة واحدة لكل مسألة تحل حلا صحيحا في الوقت المحدد لها كما تعطي درجات اضافية للزمن في المسألتين الاخيرتين فقط.

٤.اعادة الارقام:

ويطلب فيها من المفحوص ان يعيد سلاسل من الارقام تتلي عليه شفويا ثم يعيد سلاسل اخري بالعكس والدرجة الكلية هي مجموع اعلي عدد من الارقام المعادة اعادة صحيحة في كل من الاختبارين.

٥. المتشابهات:

يطلب من المفحوص ذكر الشبه بين شيئين يذكرهما الفاحص شفويا مثل برتقال، موز، وتقدر الاجابات بصفر او (١) او (٢) حسب درجات ونوع التعميم فيها طبقا لقواعد ونماذج التصحيح المعدة لذلك.

٦. المفردات:

يطلب من المفحوص تعريف معاني مفردات مختلفة تتدرج في الصعوبة وتشتمل القائمة على ٤٢ مفردة ويبدأ المفحوص في تعريفها إلى ان يفشل في تعريف خمس مفردات متتالية بتقدير صفر لكل منها " ومن الضروري تسجيل اجابات المفحوص حرفياً كما هو الحال في معظم الاختبارات الأخرى حتى يمكن مراجعة التصحيح حسب القواعد والنماذج المعدة لذلك.

٧. ترتيب الصور:

مجموعات من الصور تمثل كل مجموعة منها قصة مفهومة ولكن تعرض كل مجموعة غير مرتبة ويطلب من المفحوص ترتيبها مثال: بناء طائر لعشه ويدخل في التقدير كل من الزمن والدقة.

٨. تكميل الصور:

مجموعة بطاقات بكل منها صورة ينقصها جزء معين ويطلب من المفحوص ذكر اسم الجزء الناقص مثل الأنف في صورة بنت والدرجة هي عدد الصور التي أعطيت عنها اجابات صحيحة في حدود الزمن المقرر.

٩. تجميع الأشياء:

نماذج من الخشب لثلاثة أشياء: الصبي " المانيكان "الوجه " البروفيل " واليد، قطعت كل منها إلى قطع مختلفة، ويطلب من المفحوص في كل منها جمع القطع بحيث تكون الشكل الكامل ويدخل في التقدير كل من الزمن والدقة.

١٠. رسوم المكعبات:

صندوق به ١٦ مكعبا ملونا وتسع بطاقات بكل منها رسم مختلف بالألوان اثنان منها للتدريب، ويطلب من المفحوص أن يجمع المكعبات طبقاً للرسم الوارد في البطاقات ويدخل في التقدير كل من الزمن والدقة.

١١. رموز الأرقام:

يطلب من المفحوص أن ينقل في مربعات مطبوعة في كراسة تسجيل الاجابات الرموز المقابلة لكل رقم في المربع طبقاً لمفتاح الرموز المطبوع أعلي المربعات " في كراسة الاجابة " والدرجة هي المجموع الكلي للرموز الصحيحة التي يقوم المفحوص بكتابتها في ٩٠ ثانية.

مقياس وكسلر لذكاء الأطفال:

أعد هذا المقياس وكسلر بلفيو ليكون امتداد طبيعياً لمقياس وكسلر بلفيو لذكاء الراشدين ويشترك المقياسان في الكثير من الأسئلة بعد اضافة بعض أسئلة جديدة سهلة لكل اختبار وذلك لكي يصلح للتطبيق على الاطفال من سن الخامسة إلى الخامسة عشر.

نقل هذا المقياس إلى اللغة العربية محمد عماد الدين اسماعيل ولويس مليكة عام ١٩٥٦ بعد ادخال التعديلات الضرورية التي يتطلبها الاختلاف بين البيئتين العربية والأمريكية. يتكون المقياس من ١٢ اختبار ينقسم إلى مقياسين:

لفظي ويشمل: المعلومات العامة، الفهم العام، الحساب، المتشابهات، اعادة الأرقام، والمفردات.

عملي ويشمل: تكميل الصورة، ترتيب الصور، رسوم المكعبات، تجميع الأشياء، الشفرة، المتاهات. ويتكون هذا الاختبار الأخير من ثمان متاهات مرسومة على الورق ويستخدم القلم الرصاص في الخروج منها ويدخل في تقدير الدرجة الوقت والأخطاء. **مقياس وكسلر لذكاء أطفال ما قبل المدرسة(Wechsler preschool and primary scale intelligence (WPPSI**

يتألف المقياس من ١١ اختبار فرعي يستخدم منها ١٠ اختبارات فقط في تحديد نسبة الذكاء منها ٨ اختبارات من وكسلر لذكاء الاطفال مع خفض مستوي الصعوبة والثلاث الباقية أعدت خصيصا لهذا المقياس.

والاختبارات: تقسم كما في الاختبارين السابقين إلى قسمين:

اختبارات لفظية: المعلومات المفردات الحساب المتشابهات الفهم.

اختبارات عملية:

- بيت الحيوان تكملة الجمل.
- الرسم الهندسي رسم المكعبات
- الجمل (اختبار إضافي)

ملحوظة: الاختبارات التي عليها علامة * هي الاختبارات الجديدة.

يتطلب تطبيق المقياس من ٥٠ – ٧٥ دقيقة في جلسة واحدة أو جلستين.

اختبار رسم الرجل:

وهو اختبار غير لفظي للنضج العقلي أعدت الاختبار جود انف عام ١٩٢٦ وقد عدل عام ١٩٦٣ وتم تعديل الاسم إلى اختبار الرسم لجود انف وهاريس.

ويقيس الاختبار الأصلي والمعدل دقة الطفل في الملاحظة وارتقاء تفكيره المجرد وليس المهارة الفنية في الرسم وقد أضيف في المقياس المعدل أن يرسم الطفل صورة امرأة أو أن يرسم نفسه.

التصحيح:

تعطي درجة لكل جزء من الجسم رسمها الطفل وتفاصيل الملبس والنسب والمنظور وغير ذلك من الخصائص التي حددتها النسخة المعدلة ب ٧٢ وحدة قابلة للقياس.

من عيوب هذا المقياس أنه ليس متحررا من أثر الثقافة كما كان مفترضا باعتباره اختبار غير لفظي وقد قنن الاختبار الأصلي عام ١٩٢٦ على عينة مصرية بإشراف عبد العزيز القوصي وتم اعطاء معيارا مصريا للعمر العقلي ويتم استخدامه في العيادات النفسية (عيادة كلية التربية جامعة عين شمس) كما أجريت دراسات أخري مصرية وعربية على المقياس الأصلي المعرب

أما المقياس المعدل فقد قام بترجمة كراسة التعليمات محمد فرغلي فراج، وعبد الحليم محمود السيد، صفية مجدي وأجري له تقنين جديد على البيئة المصرية (محافظة القاهرة فقط) فقد رسم بعض الأطفال الرجل يرسم جلبابا مما جعل الباحث يستبعد استجاباتهم من عينة التقنين، وتلك إحدى مشكلات هذا المقياس غير المتحرر من أثر الثقافة (زي الرجل وزي المرأة)

لوحة جو دارد المعدلة من لوحة سيجان للذكاء (٣-١٥ سنة):

تعد لوحة الأشكال لـ " سيجان" أول اختبار وضع لقياس الذكاء العملي، وقد اكتسبت شهرة عالمية كبيرة، وثبت صدقها في قياس القدرة العقلية العامة عند الأطفال من سن ثلاث سنوات ونصف إلى سن ثماني سنوات . كما يستخدم لقياس ذكاء ضعاف العقول وفئات اخري من ذوي القدرات الخاصة

ويتكون الاختبار من لوحة خشبية بها عشرة أشكال مفرغة، تصلح لملأها عشر قطع ذات أشكال هندسية معروفة، مثل المثلث، والمستطيل، والمربع، والدائرة... وغيرها.

تنزع القطع من أماكنها، وتوضع بترتيب خاص أمام المفحوص، ويطلب منه إعادة وضعها في مكانها بأسرع ما يمكنه.

وقد قنن الاختبار في الكويت عام ١٩٧٥ على ١٧٨١ طفلا من سن ٨-٤سنوات واتضح أن معامل ثباته بإعادة التطبيق حوالي ٠.٩٠، ومعامل صدقه مع اختبار رسم الرجل حوالي ٠.٤٢، ومع متاهات بورتيوس ٠.٧٨. ويستخدم في عمليات التصنيف المبدئي للأطفال الصغار. (عفاف أحمد عويس، ٢٠١٣: ١٥٧)

وصف الاختبار:

يتكون هذا الاختبار من لوحة خشبية مساحتها ١٣×١٨ بوصة وعشر قطع خشبية تتطابق أشكالها مع شكل الفتحات المحفورة في هذه اللوحة الكبيرة.

طريقة إجراء الاختبار:

١. توضع اللوحة أمام المفحوص بحيث تكون النجمة أمامية.
٢. توضع القطع في ثلاث كومات من الناحية الأخرى من اللوحة.
٣. الكومة الأولى من أسفل إلى أعلى (نجمة – دائرة – معين) على يمين المفحوص.
٤. الكومة الثانية من أسفل إلى أعلى (نصف دائرة – المربع – المثلث) في الوسط.
٥. الكومة الثالثة من أسفل إلى أعلى (المستطيل – البيضاوي – السداسي) علي يسار المفحوص.
٦. يطلب من المفحوص أن يضع القطع في أماكنها بأسرع ما يمكنه مستعملا إحدى يديه أو كليهما.
٧. يقوم المفحوص بأجراء الاختبار ٣ مرات.
٨. يحسب الزمن الذي تستغرقه كل محاولة.
٩. لا يصح أن يزيد الزمن في المحاولة الواحدة عن ٥ دقائق.

تقدير الدرجات: هناك طريقتان لتقدير درجات الاختبار وحساب العمر العقلي:

أ-يحسب الزمن الذي استغرقته أقصر محاولة صحيحة.

ب-يحسب الزمن الذي استغرقته المحاولات الثلاث لا يعطي المفحوص أية درجة ما لم توضع جميع القطع في أماكنها الصحيحة.

- أقصى عمر زمني ١٦ سنة.
- يفضل استخدام المقياس ما بين سن٣ الى ١٣ سنة.

اختبار المـصفوفات المتتابعـة الملـونة Colored Progressive Matric

اعد رافن هذا الاختبار لاول مرة عام (١٩٤٧). وتم تعديله عـام (١٩٥٦)، ويتكـون هـذا الاختبار من (٣٦) مصفوفة موزعة على ثلاثة أقسام هي: (أ، أب، ب) (مليكـه،١٩٩٧: ٤١٩) وكل مجموعة عبارة عن (مصفوفة ١٢)

ويعتمد النجاح في المجموعة (أ) على مقدرة الشخص على إكمال نمط مـستمر، وعنـد نهاية المجموعة يتغير هذا النمط من اتجاه واحد إلى اتجاهين في نفس الوقت.

ثم تأتي المجموعة (أب) والنجاح فيها يعتمد على قدرة الشخص علـى إدراك الأشـكال المنفصلة في نمط كلي على أساس المكاني الارتباط .

وأما المجموعة (ب) فهي تعتمد على فهم القاعدة التي تحكم التغيـرات فـي الأشـكال المرتبطة منطقياً أو مكانياً، وهي تتطلب قدرة الفرد على التفكير المجرد.

والجدير ذكره أن البنود الأخيرة في المجموعة (ب) هي في نفس مـستوى صـعوبة المسائل الموجودة في اختبار "المصفوفات المتتابعة العادي (Raven 1999)

وتناسب " المصفوفات الملونة " الأعمار من سنة (٥.٦ إلى ١١,٦) من العاديين والمتـأخرين عقليا كما تناسب أيضاً، كبار السن وأصحاب الإصابات المخية وفاقدي القـدرة علـى الكـلام. (٤١٩ :١٩٩٧ مليكه).

قياس ذكاء الأطفال غير العاديين:

إن ما تم عرضه من نماذج لاختبارات الذكاء التي يمكن استخدامها مع الراشدين او الاطفال قد لا تناسب بعض فئات المعاقين عقليا أو بدنيا وبعضها يحتاج إلى استخدام اللغة وهو لا يصلح للمعاقين لغويا مثل (صعوبة الحديث، القراءة، الأطفال شديدي الخجل أو من لديهم مشـكلات انفعاليـة نعـوق تواصلهم اللفظي في موقف الاختبار، في هذه الحالة يمكن أن يستخدم الفاحص اختبـارات لا تتطلـب استخدام اللغة المنطوقة وتكون الاستجابة المطلوبة في صورة حركية أو أدائية.

هناك نوع أخر من الاعاقة لا يصلح معه الاختبارات العملية ويصلح لهم الاختبارات اللفظية وحتى هذه الاختبارات اللفظية لا تصلح جميعها في التطبيق على المكفوفين إذا ما كانت بنودها تتطلب الاجابة عليها نوع من المعاينة البصرية.

كذلك المعاقين اعاقات بدنية مثل أنواع الشلل التوافقي الذي قد يكون عجزاً كلياً او جزئياً في أعضاء الحركة والتعبير مع توفر القدرة على البصر والسمع يحتاجون إلى مقاييس خاصة.

والتخلف العقلي له مشكلاته من تشتت وفقدان التركيز وعجز الذاكرة قصيرة المدي وعدم القدرة على المثابرة وانخفاض الدافعية للتعاون هذا أيضا يجعل الفاحص واعياً بما يناسب هذا النوع من الاعاقات

ولا تحتاج المشكلات إلى تصميم اختبارات خاصة بهم فقط بل نحتاج أيضا إلى الاهتمام بالبيئة الفيزيقية والاجتماعية وهو ما تحدثنا عنه في الفصل الاول تحت عنوان تقنين تطبيق الاختبارات النفسية وهو وإن كان ضرورياً بالنسبة لقياس العاديين فهو أكثر ضرورة بالنسبة لقياس غير العاديين خاصة المعاقين.

إن قياس قدرات المعاقين لا تهدف في مجموعها إلى نفس الأهداف التي يراد تحقيقها من قياس قدرات الأسوياء فهي إلى جانب أنها تحدد لنا مستوي الأداء العقلي لهؤلاء الأفراد إلا أنها تقدم لنا تحليلا لمصادر العجز بحيث تستطيع أن تحدد تفصيليا مدي العجز في القدرات العقلية بهدف وضع برامج خاصة لتنمية المهارات التي تحتاج إلى تنمية بما يتناسب مع ظروف المفحوص وبيئته الاجتماعية ونوعية التعلم المتاح له.

لذلك فإن الفاحص هنا يحتاج إلى أن يكون ذا خبرة في نوع الاعاقة التي يعاني منها المفحوص وكذلك المقاييس المناسبة كما يكون لديه خبرة بالاهتمام بالملاحظات الاكلينيكية الكيفية التي تساعده كثيرا في التعامل مع المعاق. فيما يلي نماذج لقياس قدرات بعض الاعاقات العقلية

قياس الضعف العقلي:

يعتمد بعض الباحثين في تحديد الضعف العقلي على ان نسبة الذكاء ٧٠ فأقل تعتبر حداً فاصلاً بين السواء والتخلف العقلي إلا أن هذه النظرة تفقد القياس كثيرا من الأسس التي يفترض أن ننطلق منها وعلى ذلك يمكن ان نعرف التخلف العقلي بأنه " مستوي الأداء العقلي الضعيف الذي يحصل

بموجبه الفرد على درجة أقل من المتوسط بانحرافين معياريين على مقياس من مقاييس الذكاء مع ما يصاحب ذلك من صعوبات في التكيف وبعض المظاهر الجسمية والحركية " وهذا التعريف يأخذ بالأسلوب الشمولي لقياس التخلف العقلي والذي يهتم بما يأتي:

- قياس الأداء أو نسبة الذكاء
- قياس التحصيل الدراسي واستخدامه كمحك تقارن به مقاييس الذكاء على اعتبار أن الذكاء المرتفع يصاحبه تحصيلا مرتفعا والعكس صحيح.
- القياس السلوكي الاجتماعي ويعني مدي التكيف مع الوسط المحيط ذلك أن سلوك الفرد وتفاعله مع الوسط المحيط وقبوله أو رفضه يعتبر مؤشرا للأداء العقلي مثال ذلك مقياس فاينلاند للنضج الاجتماعي

مقياس فاينلاند للنضج الاجتماعي:

ظهر المقياس في صورته الأولى تحت اسم مقياس فينلاند للنضج الاجتماعي، صممه إدجار دول عام 1935 م دون معايير ونشرت النسخة الأخيرة منه عام 1953 م وأعيد طبعها عام 1965م .وقد ظهر كمقياس مقنن للنمو يقيس المهارات الاجتماعية، ويغطي الفئة من الميلاد حتى البلوغ

ويشتمل المقياس على 117 فقرة مرتبة في شكل مقياس نقطي (Point Scale) ومقياس عمري. (Age Scale)

يحتوي المقياس على ثماني مجموعات من أنواع السلوك الاجتماعي وتشمل:

١-العناية بالذات

٢-ارتداء الملابس

٣-تناول الطعام

٤-مهارات التواصل

٥-التوجيه الذاتي

٦-المهارات الحركية

٧-التنشئة الاجتماعية

٨-المهارات المهنية

ومع أن مقياس فاينلاند للنضج الاجتماعي يعد أول المقاييس التي ركزت على مهارات السلوك التكيفي للمعاقين عقليا، إلا ان العديد من العلماء طالبوا بإعادة تقنين المقياس، لأن مواصفات المقياس ضعيفة جدا لدرجة كبيرة، فالمتوسطات والانحرافات المعيارية لا تساعد على وضع صورة كاملة وواضحة لنتائج المقياس، الأمر الذي انعكس سلبا في نشوء تقديرات مختلفة للنضج الاجتماعي لأفراد يحصلون على نفس الدرجة في أعمار مختلفة .

وقد يكون لهذه الانتقادات، بالإضافة إلى تطور مفهوم السلوك التكيفي، وظهور القوانين والتشريعات في فترة السبعينات من القرن الماضي التي تبنت مصطلح السلوك التكيفي كمفهوم اشمل تندرج تحته المها رات الاجتماعية دورٌ في قيام ثلاثة من تلاميذ دول، وهم :سبارو وبالا وسيكشتي عام 1984بتطوير المقياس، واعداده في صورته الحالية و تعديل اسمه ليصبح مقياس فينلاند للسلوك التكيفي.

مقياس السلوك التكيفي:

وقد وضع من قبل الجمعية الامريكية للتخلف العقلي عام ١٩٧٤ وترجمه وأعده باللغة العربية صفوت فرج وناهد رمزي ويقيس الاختبار الأبعاد التالية:

- استقلال الاداء
- النمو البدني
- التعامل مع النقود
- ارتقاء اللغة واستخدام الارقام ومعرفة الوقت
- الانشطة المنزلية
- الانشطة المهنية
- التوجه الذاتي
- الاحساس بالمسئولية
- التطبيع الاجتماعي

ويوجد صورة اخري للمقياس اعداد S.sapirrow ١٩٨٤ بعنوان مقياس فاينلاند للسلوك التوافقي اعدنه للعربية فادية علوان ويتضمن أربعة مجالات هي: التواصل ومهارات الحياة اليومية والتنشئة الاجتماعية والمجال الحركي. كما يوجد مجال آخر بعنوان السلوك غير التوافقي. وهي تغطي

مجالات السلوك من الميلاد حتى ١٨ سنة وهي مرتبة ارتقائيا. ويمكن الحصول على درجة معيارية ودرجة مئينيه ومستوي توافق، والعمر المكافئ والدرجة الكلية للتوافق (فادية علوان ٢٠٠٠)

قياس المعاقين بصريا:

التعامل مع المكفوفين يحتاج إلى الوضع في الاعتبار عدد من الامور الهامة منها:

المثيرات التي يقدمها الاختبار ينبغي ان تتناسب مع مستوي الاعاقة البصرية من حيث كونها لفظية او حسية ومن حيث كونها تقع في خلفية وخبرات الكفيف.

الكيفية التي يتم بها تسجيل الاستجابات هل يقوم بها الفاحص ام يقوم بها المفحوص بنفسه الوقت الذي يعطي للكفيف يختلف عن الوقت الذي يعطي للشخص العادي حيث ان الكفيف يحتاج إلى وقت اطول.

المثيرات التي تتناول مفاهيم الزمن والمساحة والالوان والمسافة والسرعة قد تكون مشكلة بالنسبة للكفيف الذي يجد صعوبة في تكوين هذه المفاهيم في حياته العادية من امثلة التي اعدت للمكفوفين بطارية الاستعدادات الحسية الحركية للمكفوفين أعد الاختبار فرج عبد القادر طه ويتألف من:

- اختبار تمييز اللمس.
- اختبار تمييز الأبعاد.
- اختبار تمييز الوزن.
- اختبار المهارة اليدوية.
- اختبار مهارة الأصابع.
- اختبار تآزر اليدين.
- اختبار تصنيف الشكل – اللمس.

قياس ذكاء الصم:

يعاني المعاقين سمعيا بعض المشكلات التي ترتبط بالإعاقة السمعية ومما لا شك فيه فان الاعاقة السمعية تؤثر على خبرات الفرد اللفظية والحصيلة اللغوية وكذلك اساليب التواصل مع الأخرين

ولذلك كانت مقاييس الذكاء العادية لا تصلح لتطبيقها على المعاقين سمعيا، ومن امثلة المقاييس التـــي يمكن تطبيقها على الصم:

مقياس هيسكي نبراسكا: Hiskey Nebraska

ويتكون من ١٢ مقياس فرعي:

١- أنماط الخرز

٢- أنماط المكعبات

٣- ذاكرة الألوان

٤- إكمال الرسوم

٥- تقنين الصور

٦- ألغاز المكعبات

٧- تداعي الصور

٨- المتشابهات المصورة

٩- ثني الورق

١٠- الاستدلال المكاني

١١- مدي الانتباه البصري

١٢- ذاكرة الارقام

اختبار الكلمات المصور:

هذا الاختبار من إعداد haward ١٩٦٤ وهو يعني بالنمو اللغوي للأطفال الصم مـــن ٣ – ٧ سنوات ويتضمن الاختبار أربعة أشياء هي:

١- الأسماء

٢- الأفعال المضارعة

٣- الأفعال الماضية

٤- الألوان

تعرض المثيرات على هيئة صور ثابتة ومتحركة على كروت تحمل الألوان المختلفة.

مقاييس القدرات الخاصة:

أدي التحليل العاملي إلى اكتشاف تمايز القدرات العقلية وكثرة عددها فقد وصل عدد القدرات العقلية في نموذج جيلفورد إلى ١٢٠ قدرة عقلية ويزيد عن ذلك في النماذج المعاصرة لتجهيز المعلومات. (فؤاد أبو حطب ، ١٩٩٩، ٢٤٩)

وتأتي الحاجة إلى مقاييس للقدرات العقلية الخاصة نظرا لأن بطارية الاستعدادات العقلية لا تكفي لقياس القدرات الخاصة فعلي سبيل المثال إذا كان بطارية الاستعدادات العقلية تشمل على اختبار للقدرة الميكانيكية فإن استخدام أكثر من اختبار لقياس هذه القدرة لدي عدد من المفحوصين لغرض التصنيف في المهام الوظيفية المختلفة يعتبر أمراً مهما هذا بالإضافة إلى توفر بيانات خاصة بالتقنين. وفيما يلي نماذج لعدد من مقاييس القدرات الخاصة:

أولاً: مقاييس قدرات التفكير الابتكاري:

[١] بطارية جيلفورد للتفكير الابتكاري:

جيلفورد – كريستينس للطلاقة وتتألف من أربعة اختبارات:

١- طلاقة الكلمات

٢- طلاقة الأفكار

٣- طلاقة التداعي

٤- الطلاقة التعبيرية

٥- الاستخدامات غير المعتادة

٦- المترتبات

٧- الأعمال المحتملة

٨- عمل الأشياء

٩- الاستكشاف

١٠-عيدان الثقاب

١١-الزخرفة

مجموع هذه القائمة ١١ اختبار السبعة الأولي اختبارات لفظية والأربعة الأخيرة شكلية أعد بعض هذه الاختبارات للتطبيق على البيئة المصرية عبد السلام عبد الغفار كما أعد البعض الأخر سيد خير الله.

[٢] اختبارات تورانس للتفكير الابتكاري:

ويتكون من صورتان (أ)، (ب) ومن اختبارين لكل صورة الاختبار الأول بعنوان التفكير الابتكاري بالكلمات، والاختبار الثاني التفكير الابتكاري بالصور، وقد أعد الصورة العربية للمقياس عبد الله سليمان وفؤاد أبو حطب بموافقة من المؤلف ١٩٧١.

ويتضمن إلى جانب كراسة الاجابة كراسة تعليمات تورانس:

- استمارة تصحيح (١) للتفكير الابتكاري بالكلمات المصورة أ، ب
- استمارة تصحيح (٢) للتفكير الابتكاري بالصور المصورة أ، ب
- استمارة تقدير المعلمين للابتكار
- استمارة تقدير التلاميذ للابتكار

[٣] اختبار التفكير الابتكاري للأطفال لمؤلفته S.Rimm

الاختبارات الجماعية للكشف عن الموهوبين ويتكون من جزئيين، جزء للأطفال من ستة إلى تسعة، جزء من هذا الاختبار مأخوذ من اختبار تورانس (الأدائي)، اختبار جيلفورد (الاستعمالات) بالإضافة إلى جزء أخر عن صفات الطفل المبتكر، أعده للعربية سيد خير الله، محمود منسي.

[٤] اختبار التفكير الابتكاري باستخدام الحركات والأفعال لأطفال ما قبل المدرسة:

أعد هذا الاختبار تورانس ١٩٧٧ ليناسب الأطفال من ٣ – ٧ سنوات ويتناول أربعة أنشطة تطلب من الطفل يقدر على أساسها للطلاقة والتخيل والأصالة أعده للعربية محمد ثابت علي الدين ١٩٨١ وقد استخدم فيه عدد من الدراسات العربية عن أطفال ما قبل المدرسة.

ثانيا: اختبار التفكير الناقد:

تعريف عام بالاختبار:

١- هذا الاختبار مختلف عن اختبارات الذكاء السابقة فهو لا يقيس الذكاء العام وانما يقيس أحد الاستعدادات العقلية الخاصة.

٢- وضع هذا الاختبار جوردون واطسون ودوارد جيليسر وأعده في صورته العربية الدكتوران / جابر عبد الحميد ويحيي هندام.

٣- ويفيد هذا الاختبار في الأغراض التعليمية مثل تقويم المناهج التعليمية ومساعدة الأفراد على فهم عمليات التفكير عندهم والتنبؤ بالنجاح في جوانب دراسية معينة بالإضافة إلى فائدته في جوانب متعددة من السلوك في غير مجالات التعليم.

٤- يتكون الاختبار من ٩٩ بندا لقياس خمسة عوامل هامة تدخل في القدرة على التفكير الناقد وهي: الاستنتاج، التعرف على الافتراضات، الاستنباط، التفسير وتقويم الحجج، وهي تتطلب التفكير الناقد في مشكلات حياتية كالجو والحقائق العلمية، وفي مسائل سياسية واقتصادية واجتماعية وعنصرية تتأثر الاجابة منها بانفعالات الشخص.

٥- يحتاج الاختبار إلى ٥٠ دقيقة من معظم الأشخاص الذين حصلوا على مستوي الشهادة الاعدادية.

أدوات الاختبار:

١- كراسة اسئلة يستخدمها المفحوص دون أن يضع عليها أي علامة حيث خصصت ورقة مستقلة للإجابات.

٢- ورقة اجابة مصممة لهذا الغرض " المفحوص ".

٣- كراسة تعليمات " للفاحص ".

٤- قلم رصاص وممحاة "مع المفحوص ".

وصف الاختبار:

ويتكون الاختبار من خمسة اختبارات فرعية صممت لقياس عوامل مختلفة تتصل بالمفهوم الكلي للتفكير الناقد.

١- **اختبار الاستنتاج:** ويحتوي على ٢٠ بندا وقد صمم لقياس القدرة على التمييز بين الدرجات المختلفة من الصدق والكذب أو احتمال التوصل إلى استنتاجات معينة علي أساس حقائق وبيانات معطاه والوقت المخصص لهذا الاختبار ١٥ دقيقة.

٢- **اختبار التعرف على الافتراضات:** ويحتوي على ١٦ بندا وهو يقيس القدرة على التعرف على افتراضات متضمنة في قضايا معطاه والوقت المخصص لهذا الاختبار ٧ دقائق.

٣- **اختبار الاستنباط:** ويتكون من ٢٥ بندا ويقيس القدرة على التفكير الاستنباطي على أساس مقدمات معينة وللتعرف على العلاقة بين قضيتين ولتحديد ما إذا كان ما يبدو استنتاجا مترتبا بالضرورة على قضية أخري وكذلك الزمن المخصص لهذا الاختبار ١١ دقيقة.

٤- **اختبار التفسير:** ويتكون من ٢٤ بندا ويقيس القدرة علي وزن الأدلة والتمييز بين التعميمات غير المسوغة والاستنتاج المحتمل المسوغ وان لم يكن دامغا أو ضروريا والزمن المخصص لهذا الاختبار ١٠ دقائق.

٥- **تقويم الحجج:** ويتكون من ٢٤ بندا ويقيس القدرة على التمييز بين الحجج القوية والهامة بالنسبة للسؤال المطروح والضعيفة وغير ذات الصلة بالموضوع والزمن المخصص لهذا الاختبار ٧ دقائق.

الفصل الخامس

مقاييس الشخصية

الفصل الخامس

مقاييس الشخصية

أشرنا في الفصل الأول عند حديثنا عن ماذا نقيس إلى أن المقاييس النفسية تنقسم إلى مقـــاييس الأداء النمطي أو المميز ومقاييس أقصي أداء. ذكرنا ايضا أن مقاييس الشخصية والاتجاهات والميول من النوع الأول (الأداء النمطي المميز) أما مقاييس القدرات بأنواعها فتدخل تحت القسم الثاني (أقصى اداء) وقد تحدثنا عنها في الفصل السابق. في هذا الفصل سوف نقدم نماذج من اختبارات الأداء المميز حسب تقسيم كرونباك لمقاييس الشخصية كما يلي:

- قياس الشخصية عن طريق التقرير الذاتي (Cronbach,1984).
- قياس الشخصية عن طريق أحكام الأخرين
- قياس الشخصية عن طريق الملاحظات المنظمة.
- قياس الشخصية عن طريق الاساليب الاسقاطية.
- قياس الميول والاتجاهات والقيم
- قياس الرأي العام
- قياس المواد الاتصالية

قياس الشخصية عن طريق التقرير الذاتي:

ظهرت مقاييس الشخصية (استفتاءات الشخصية) كمقياس للتقدير الذاتي علـــى اعتبـــار أنـــه الوسيلة الوحيدة للوصول إلى العالم الداخلي الذاتي إلى الادراك والشعور ولتجنب الوقت الشاق والوقت الطويل الذي يمكن أن يستهلك في الملاحظة المباشرة للسلوك.

وقد ظهرت الحاجة إلى استفتاءات الشخصية بعد الحرب العالمية الأولي لتمييز الجنود الـــذين لديهم قابلية للانهيار أثناء القتال ثم تطورت مقاييس الشخصية واعتمدت على نظريات الشخصية. كما كان للتحليل العاملي الفضل في تطوير هذه الاختبارات ومن أمثلة ذلك:

اختبار الشخصية المتعدد الأوجه MMPI

اختبار الشخصية المتعددة الأوجه أعده هاثا واي وماكنلي HATHAWAY& MCKINLEY 1967 في جامعة مينيسوتا بأمريكا ويقوم الاختبار علي أساس التقدير الذاتي للشخصية ويتكون من ٥٥٠ عبارة تعطي مدي واسعا من الموضوعات التي تتناول الجوانب المختلفة للشخصية وتصنف عبارات الاختبارات في أربعة مقاييس للصدق تهدف إلى التأكد من صدق الصفحة النفسية وعشرة مقاييس اكلينيكية كما يلي:

١- توهم المرضي (هس)

٢- الاكتئاب (د)

٣- الهستيريا (هي)

٤- الانحراف السيكوباتي (ب د)

٥- الذكورة والأنوثة (م ف)

٦- البارا نويا (ب أ)

٧- السيكاثينيا (ب ت)

٨- الفصام (س ك)

٩- الهوس الخفيف (م أ)

ولكل من هذه المقاييس الفرعية مفتاح تصحيح خاص بها والاختبار إلى جانب أهميته في التشخيص الاكلينيكي يمكن أن يكون أداة قيمة في التوجيه التعليمي والمهني وفي الاختبار للوظائف وبخاصة من حيث سمات الشخصية التي تسهم في النجاح وفي الشعور بالرضا بين المشتغلين بمهنة معينة مثل التدريس والخدمة الاجتماعية والتمريض .... الخ (المرجع السابق ٣٤٦).

من العبارات التي يشتمل عليها الاختبار ما يلي:

١. هل تشعر أنك غير مستريح إذا كنت مختلفا عن الناس أو إذا لم تتمسك بالتقاليد.

٢. هل تكثر من أحلام اليقظة.

٣. هل تتصرف عادة في المسائل والمشكلات التي تواجهك دون استشارة أحد.

٤. هل قمت أحيانا بعبور الطريق لتجنب مقابلة أحد.

٥. هل تستطيع ان تعتمد للنقد دون أن تشعر أنك أحرجت.

مقياس الصفات اللازمة للصداقة بين الفتيات، عفاف عويس (١٩٩٦)

يتكون المقياس من ٦١ صفة من الصفات التي تحرص الفتاة على توفرها في صديقتها الحميمة ومن أمثلتها الصدق، الاخلاص، التدين، الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، جمال الشكل، المرح .... الخ

وقد كان الهدف من إعداد هذا المقياس ينطلق من أن مدركات الأفراد عن الصداقة والاصدقاء تخضع للعوامل الثقافية التي تميز المجتمعات عن بعض كما أن الصداقة داخل الجنس الواحد لم يتم دراستها في بيئتنا العربية إلى جانب أن الصداقة بين الذكور والذكور تختلف عن الصداقة بين الإناث والإناث، لهذا كان هذا المقياس الذي أعد للتطبيق على عينة من الفتيات السعوديات وعددها ١٩٢ طالبة بالتعليم الثانوي والجامعة بمدينة الرياض كما تم تطبيقه على عينة من الفتيات المصريات بجامعة عين شمس، وجامعة القاهرة.

افترضت الباحثة عند إعداد فقرات المقياس افترضنا أن الصفات اللازمة للصداقة تنتظم في أربعة محاور هي:

١. المحور الأخلاقي ويمثله الاخلاص والادب والأخلاق.

٢. المحور الديني ويمثله التدين.

٣. المحور الاجتماعي ويمثله التعاون وكتمان السر والمشاركة الوجدانية.

٤. المحور الشخصي ويمثله المرح.

وقد جاء هذا الافتراض بناءات على ما حصلنا عليه من تحليل استجابات عينة من الطالبات على سؤال مفتوح عما هي الصفات اللازمة للصداقة الحميمة.

وقد أمدنا التحليل العاملي لبيانات التطبيق على عينة البحث السعودية بثمانية عشر عاملا تم تفسير ثلاثة عشر منها كما أمدنا التحليل العاملي لعينة البحث المصرية بسبعة عشر عاملا تم تفسير ثلاثة عشر منها أيضا وهو ما نعتبره المكونات الرئيسية لمقياس الصداقة الحميمة بين الفتيات.

انتظمت المكونات الأساسية للصداقة لدي عينة السعودية ومصر في ٤ محاور أساسية هي:

- المحور الديني
- المحور الأخلاقي
- المحور الاجتماعي
- المحور الشخصي

وقد كانت الصفات المعبرة عن هذه المحاور من وجهة نظر الفتيات السعوديات هي:

الأدب، الأصل الطيب، جاذبية الشكل، المعرفة، تقديم التضحية وتقبلها، التشاور، التودد الاجتماعي، المحبة، الخبرة الاجتماعية، التدين العملي، أداء الدور الاسلامي، إصابة الحكم، الاخلاص في العمل.

أما الصفات المعبرة عن المحاور الاربعة من وجهة نظر الفتيات المصريات فهي: كتمان السر، نصح الأخرين، التدين، السمعة الطيبة، جمال الشكل، الاعتراف بالخطأ، حب الناس، الإخلاص، المشاركة الوجدانية، الحرص على التشابه مع الطرف الأخر، الثبات الانفعالي، قوة الشخصية.

وقد برز لدي العينة المصرية عاملان ليس لهما شبيه في العينة السعودية هما الثبات الانفعالي، وقوة الشخصية مما يشير إلى تأكيد الفتاة المصرية على الجانب الاجتماعي والشخصي في علاقات الصداقة الحميمة، كما برز لدي العينة السعودية الاهتمام بالجانب الديني والأخلاقي والأصول الاجتماعية لأسرة الفتاة وهذا يوضح مدي تأثير التنشئة الاجتماعية واختلاف الثقافات الفرعية داخل المجتمع الكبير الواحد. (أنظر: عفاف عويس ، ١٩٩١، ١٩٩٢ ، ١٩٩٥)

مقياس المواقف المدعمة للصداقة الحميمة بين الفتيات، عفاف عويس (١٩٩٦)

كان الهدف من إعداده هو معالجة النقص في المقاييس العربية التي تهتم بموضوع الصداقة عند المراهقين داخل الجنس الواحد نظرا لأن مجتمعاتنا العربية والاسلامية لا تبيح علاقة الصداقة بين الجنسين.

كما أن مقياس الصفات اللازمة للصداقة والذي تم عرضه في الفقرة السابقة لا يكفي لقياس التفاعل بين الأصدقاء ولذلك فإن هذا المقياس يعتبر مكملا للمقياس السابق حيث يهتم بتحديد بعض مواقف الحياة اليومية التي تسهم في قيام واستمرار علاقات الصداقة الحميمة.

ولهذا المقياس أهمية تطبيقية إذ يساعد على التدريب على مهارات التفاعل الاجتماعي في الجماعات الصغيرة كما يساعد في تدريب الأطفال على المهارات الاجتماعية التي تؤدي إلى التوافق الاجتماعي وكذلك يفيد القائمون على الارشاد والعلاج النفسي في معالجة حالات الاكتئاب والقلق الناتج عن الوحدة والعزلة خاصة في مرحلة المراهقة التي يحتاج فيها المراهق إلى إقامة علاقات حميمة مع الأقران.

يتضمن المقياس خمسين عبارة توضح المواقف السلوكية التي تحدث بين الصديقتين الحميمتين من أمثلة هذه العبارات ما يأتي:

- احرص على أن أدعوها في المناسبات التي أشعر أنها ستكون سعيدة فيها.
- إذا مرت بظروف صعبة لا أتركها إلا بعد أن أخفف عنها.
- أشعر بالسعادة عندما أنقل لها خبرا سارا.
- إذا كنت في نزهة أو مناسبة سعيدة وهي ليست معي أشعر أن شيء ينقصني.

يتم الاجابة عن كل عبارة من عبارات المقياس باختيار استجابة واحدة من مقياس متدرج من ١ إلى ٥ وتشير الدرجة ٥ إلى حدوث الموقف بدرجة كبيرة جدا كما تدل واحد علي حدوث الموقف نادراً، و بعد التأكد من الثبات والصدق. تم تطبيق المقياس على ٢٩٧ طالبة من طالبات جامعة القاهرة وجامعة عين شمس السنة الرابعة بمتوسط عمر ٢١ سنة وقد روعي أن يكون مدة علاقة المفحوصة بصديقتها الحميمة لا تقل عن سنة ونصف.

وقد أسفر التحليل العاملي لبيانات العينة عن وجود ١٣ عامل تم تفسير عشرة منها فقط تمثل أبعاد هذا المقياس. فيما يلي مسميات الأبعاد كما فسرت في الدراسة المشار إليها:

١- الحرص على إسعاد الصديقة.

٢- الاحتياج الوجداني للصديقة والشوق إليها.

٣- الحرص على تبادل الهدايا مع الصديقة.

٤- الحرص على اللقاء اليومي والاتصال بالصديقة.

٥- التسامح والتماس الأعذار.

٦- تبادل الافصاح عن مكنون النفس.

٧- الدعم الوجداني للصديقة.

٨- الفهم العميق لشخصية الصديقة.

٩- تقديم المساعدة والنصح.

١٠- التشابه أو التماثل في المواقف والمشاعر.

كما نلاحظ فإن بعض العوامل تدور حول الحرص على إسعاد الصديقة والتسامح معها والتماس الأعذار لها ومساعدتها ونصحها ودعمها وجدانيا والبعد الثاني يركز على ما يعود عليها من العلاقة كالاحتياج إليها والشوق إليها والشعور بالراحة معها والبعد الثالث يدور على ما يفعله الطرفان لتقوية العلاقة مثل تبادل الحكي عن الأسرار وتبادل الهدايا والتشابه والتماثل في المواقف والمشاعر.

وتشير هذه التجمعات إلى كثرة البنود التي تشير إلى العطاء أكثر من الأخذ ولعل السبب في ذلك يرجع إلى أن المرحلة الأولية لإعداد المقياس اعتمدت على استجابات المفحوصين عن سؤال مفتوح ماذا تفعل مع صديقتها الحميمة لكي تستمر علاقتهما وتقوي. ولأن طبيعة الشخصية المصرية خاصة الفتاة تتدرب في عملية التنشئة الاجتماعية على العطاء دون الأخذ وربما كان ذلك بسبب أننا كنا نسأل الفتاة عن مواقفها مع الصديقة وربما لو سألناها عن مواقف الصديقة معها فقد تحصل على بنود أخري. (أنظر عفاف عويس ، ١٩٩٦)

قياس الشخصية عن طريق أحكام الآخرين:

تقديرات الرؤساء او المدرسين:

يعتمد هذا النوع من التقدير على تقديرات الرؤساء والمدرسين، هو يتكون من اختبار يحتوي على قائمة بسيطة من الصفات يتم الاختيار بينها أو مقياسا متصلا يتضمن أقساما وصفية متعددة للاختيار منها من أجل الحكم علي المفحوص أو التلميذ مثال:

كيف تتأثر أنت والآخرون بمظهر (س) وسلوكه ←

- : يسعى اليه الآخرون
- يتجنبه الآخرون
- يحبه الآخرون
- لا مجال ملاحظته
- يسعى إلى إضافة أعمال جديدة إلى نفسه

ويختار المقدر (الرئيس أو المدرس) ما يراه مناسبا من هذه الصفات. هذا النوع من المقاييس يشوبه بعض الأخطاء نظرا لما أسماه كرو نباخ خطأ الكرم ، مثال ذلك أن يقدر الرئيس لشخص ما تقديرات طيبة مؤيدة ومثل إذا طلب من المعلم تقدير تلميذ في يختص بصفة التعاون فإنه قد يقدر جميع التلاميذ الذين لا يثيرون الشغب علي أنهم متعاونين أو قد يفسر مصطلحا في قائمة التقدير مختلفا مثل مصطلح أو مفهوم القيادة قد يفسرها شخص علي أنها جمع الخيوط في يده وقد يفهمها أخر علي أنها تشجيع المرؤوسين علي اتخاذ قرارات جماعية هذا بالإضافة إلي محدودية المعلومات عن المرؤوس (التلميذ) خاصة بالنسبة للأعداد الكبيرة (فؤاد أبو حطب وأخرون ،١٩٩٩، ٤٥٢)

ولتلافي كثير من هذه العيوب نشير الي الآتي:

- الحرص على الاختيار السليم للمقدرين وأن تكون المعرفة بالمفحوص معرفة جيدة وطويلة.
- مقارنة استجابات المقدرين إذا استعملنا تقديراته أكثر من مرة.
- الاعتماد على أكثر من مقدر للتأكد من ثبات التقدير.
- إعداد مقياس التقدير بدقة (مقاييس التقدير ذات الخمسة اختيارات أفضل المقاييس نعم / لا)

تقديرات الأقران : Peer ratings

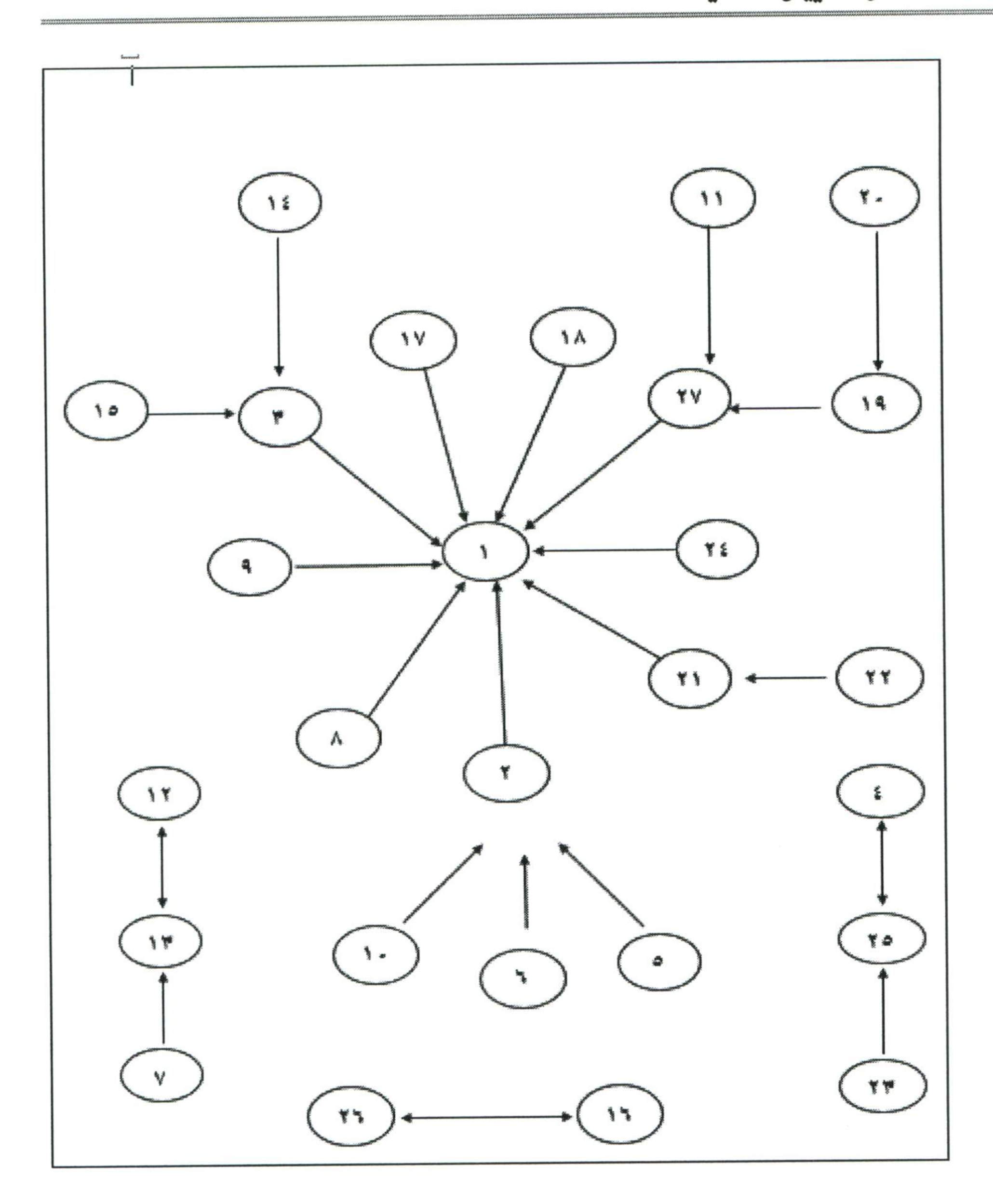
تعتبر التقديرات التي يقدمها الأقران أعلي في قيمتها من تقديرات الرؤساء ففي تقديرات الرؤساء يقوم شخص واحد بالتقدير هو الرئيس أما في تقديرات الأقران فإن أشخاص متعددين يقومون بالتقدير وبذلك يكون متوسط تقديرات الأقران أدق من تقدير شخص واحد هو الرئيس.

ومن أمثلة التقدير عن طريــق الأقــران مــا يســمي بالقيــاس الاجتمــاعي & Ratings Sociometrist Reports يتم في هذا القياس تسمية الاسم والأسماء الذين يتميزون بشكل واضح في ناحية معينة مثل القيادة أو تسمية أشخاص تنقصهم هذه السمة.

وتستخدم مع الأطفال على هيئة لعبة مثل: خمن من يستطيع أن يفعل كذا ...... ويــتم رســم صفحة نفسية لكل طفل توضح عدد المرات التي أشير إليه فيها بالنسبة للأوصاف التي ذكرت).

ويعتبر الرسم الاجتماعي Sociogram مقياس لتوضيح التجمعات الداخلية داخــل الجماعــة الواحدة حيث يوضح البناء الهرمي للقيادة كما يوضح المنعزلين. وهو صالح لدراسة البيئة الاجتماعية لجماعة من الأفراد تربطهم علاقة عمل أو أنشطة مشتركة ويعتمد السيسيوجرام على سؤال محدد (من من الزملاء تفضل أن يعمل معك كذا) ومن المهم جدا أن يتأكد الأفراد أن المعلومات التي سوف يدلون بها في سرية ويختلف السيسيوجرام الذي نحصل عليه من السؤال باختلاف المهمة بمعني أن الفرد قد يختار من يستذكر معه شخص غير من يذهب معه إلى رحلة مثلا.

ويفيد هذا النوع من القياس في التعرف على الأشخاص الذين يحتاجون إلي عناية خاصة فــي إعادة تنظيم الجماعة حتى تؤدي عملها بشكل أفضل كما يمكن استخدامها كأساس للانتقاء والتصــنيف وقد تستخدم أيضا للدلالة على مدي التغير في بناء الجماعة نتيجة المشاركة في برنامج معين أو نشاط .... الخ. فيما يلي نموذجا للرسم الاجتماعي لمجموعة من التلاميذ سن ١٠ – ١٢ سنة حيث طلب من كل منهم اختيار من يفضل أن يعمل معه في برنامج تدريبي يهدف إلى تنمية قيمة الجماعية في مقابل الفردية. (أنظر: عفاف عويس ، ١٩٨٣)



شكل (٢)

نموذج لاختيار مجموعة من الاطفال الذكور ٩-١٢ سنة لمن يفضل ان يعمل معه من الزملاء

الملاحظة المنظمة لعينات من السلوك Systematic Observation of behavior sample.

تعطي الملاحظة المنظمة وصفا أدق للسلوك وأدق أنواع الملاحظة هي تلك التـــي تـــتم فـــي الظروف العادية للمفحوصين وتسمي (الملاحظة الميدانية) مثل ملاحظة الأطفال في حجرة النشاط إذا استطاع الباحث أن يحدد بالضبط ماذا يريد أن يلاحظ ويحدد القدر المناسب من السلوك الذي يمكن أن يلاحظ وكذلك الطريقة المناسبة للحصول على نتائج لهذه الملاحظات يمكن الاعتماد عليها فإنه يستطيع أن يطمئن إلى هذه كأداة لقياس السلوك ومن أمثلة أساليب الملاحظة المنظمة لعينات من الســـلوك مـــا يأتي:

ملاحظة عينات موقوتة من السلوك:

من أفضل أساليب الملاحظة المقننة ما يسمي بأسلوب المقارنـــة الدقيقـــة Sampling Time وفيها يتم تخطيط جدول أو قائمة ملاحظة يضمن أن يلاحظ كل مفحوص في ظروف متشـــابهة مـــع الأخرين بحيث تمكن المقارنة بينه وبين زملائه أو مقارنة سلوكه في وقت ما بسلوكه في وقت أخـــر مثال : عند دراسة الاتصالات الاجتماعية للأطفال في الروضة يصمم جدول بحيث يلاحظ الطفل لمدة دقيقة ويكتب تقرير عن ملاحظاته حول تفاعلات الطفل الاجتماعية في الخمس دقائق الأولي من اللعب الحر ويمكن الحصول علي نتائج كمية من هذه الملاحظات فيلاحظ في الخمس دقائق الأولي ثم الخمس دقائق الثانية وهكذا كأن تكتب عدد مرات الاتصال الاجتماعي بالأخرين . والجدول التالي يمكـــن أن يكون نموذجا لهذا النوع من الملاحظة:

جدول رقم(٣)

ملاحظة ظهور السلوك في عينات زمنية

الاسم: ....   التاريخ من: /   /   إلي: /   /

القائم بالملاحظة: ....   السلوك الذي يخضع للمعالجة: الاتصال الاجتماعي بالأخرين

المرجو ملاحظة الشخص (أو الطفل) أعلاه عدد: .... مرة في اليوم بين الساعة .... والساعة .... او صباحا – مساء-بعد الظهر. لمدة.... ضع علامة (صح) عندما يظهر السلوك في كل يوم

التاريخ\ الوقت														المجموع	%	ملاحظات

قبل أن تبدأ الملاحظات في كل يوم

السجل اليومي:

من الممكن الحصول على عينات أكثر اتساعا باستخدام جدول السجل اليــومي day record عندما يكون الهدف هو دراسة نمط حياة الطفل مع الاهتمام الخاص بالمجالات التي يتحرك فيها.

قد ترجع عيوب هذا النوع من الملاحظة إلى الفاحص نفسه كأن يبالغ باستمرار في تأكيد بعـض أنماط الأحداث لتأكيد فكرة معينة في رأسه.

إذا كان هناك أكثر من ملاحظ قد يقومون بإعطاء تقديرات متباينة ترجع إلى حساسية كل منهم لأنماط معينة من السلوك أكثر من غيرها كأن يركز على شيء معين. أيضا قد يلجأ الملاحـظ إلـى تفسير ما يلاحظه وللتخلص من هذه العيوب يراعي أن يتم التسجيل بشكل منظم وأن يكون كلما أمكن في شكل وحدات سلوكية يمكن عدها. والجدول يمثل نموذجا لهذا النوع من الملاحظة:

جدول رقم (٤)

استمارة تسجيل السلوك خلال ٢٤ ساعة

الاسم: .... العمر: ....

التاريخ: / /

القائم (القائمون) بالملاحظة:

التعليمات: سجل حسب هذا الجدول ظهور السلوك: كل ساعة ضع علامة (√) إذا ظهر هـذا السلوك وعلامة (×) إذا لم يظهر خلال هذه الساعة على مدار ٢٤ ساعة أو طوال فترة الملاحظة. لا تدع أي ساعة تمر دون أن تلاحظ السلوك كل يوم وطوال اليوم لمدة ...أيام.

٠	السلوك	فترات الملاحظة															ملاحظات
١	اعتداء																
٢	ضرب																
٣	تحطيم ملكية																
٤	تبول																
٥	اضرار بالنفس																
٦	فزع																

(في عبد الستار ابراهيم وآخرون، ١٩٩٣، ١٥٨)

ملاحظة السوابق واللواحق السلوكية:

النوع الثالث من ملاحظة عينات السلوك يهدف إلى التعرف على السلوك المشكل ومظاهره وهو يستخدم في مؤسسات علاج النفسي للأطفال وتحتاج إلى أخصائي نفسي مدرب علي أسلوب الملاحظة الموضوعية ذلك لان الاستجابات التي تلاحظ تكون متشابهة أو قد تكون في الواقع لها معان كثيرة أو مختلفة وأن المواقف التي تبدو له متشابهة قد تستدعي استجابات متباينة.مما يجعل الاستنتاجات المشتقة من موقف واحد، حتى ولو كانت على أساس من تراكم ملاحظات، قد تكون صحيحة بالنسبة لهذا الموقف فقط كما أن عدد الملاحظات المطلوبة والمناسبة للحصول على معلومات ثابتة ويمكن الثقة بها يعتمد على المشكلة. وعموما فإن عددا كبيرا من الملاحظات في فترة قصيرة أفضل من عدد قليل في فترة أطول. فيما يلي نموذجا لهذا النوع من الملاحظة.

التعليمات: فيما يلي بعض جوانب السلوك أو المشكلات التي تصدر عن البعض. من المطلوب أن تقرأ ما هو هذا السلوك. وأن تضع دائرة حول إحدى العبارات المرصودة بالخانة الأولي من الجدول التالي املأ بقية الخانات بحسب ما هو محدد في كل منها. يجب استخدام استمارة مستقلة لتقييم كل مشكلة سلوكية على حدة.

جدول رقم (٥)

ملاحظة السوابق واللواحق

م	السلوك	تاريخ حدوثه	الوقت الذي استغرق	كم مرة في اليوم	ما الذي حدث قبل ظهور السلوك	الاستجابة اللاحقة من الشخص أو الأخرين	ما المكاسب التي عادت عليه من جراء السلوك كما يراها	اكتب هنا أي ملاحظات ارتبطت بظهور المشكلة
١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ ٨ ٩ ١٠ ١١ ١٢ ١٣ ١٤	ضرب أو اعتداء تحطيم ملكية شتائم اضرار بالنفس هروب بكاء وصراخ فزع تحرش رفض الاستجابة لأمر التبول أو التبرز اللاإرادي على النفس مشكلات أخري				١-إثر رفض الطلب ٢-إثر توبيخه ٣-إثر نهيه عن شيء ٤-إثر مشادة ٥-إثر اللعب مع الأخوة ٦-أحد الأفراد خاطبه بصوت عال ٧-قبل الذهاب للمدرسة ٨-الانشغال عنه ٩-تجاهل طلبه ١٠-معايرته ١١-مقارنته بأحد إخوته ١٢-قبل النوم ١٣-الإعداد لاستقبال زائرين ١٤-الإعداد للخروج ١٥-حوادث أخري	١-الأمر بان يسكت ٢-تهديد ٣-تقييد الحركة ٤-الخصام ٥-حرمانه من ممتلكاته ٦-عزله في مكان منفرد ٧-الضرب ٨-سؤاله عن سبب المشكلة ٩-التوسل ألا يفعل ذلك ١١-توجيه انتباهه انشاط بديل ١٢-التربيت على جسمه ١٣-تغيير موضوع الحديث ١٤-أشياء أخري تذكر	١-الانتباه له ٢-الاستيلاء على شيء ٣-عدم الذهاب للمدرسة ٤-الهرب من أداء الواجب ٥-عدم التنظيف ٦-عقاب أحد الأخوة ٧-عدم النوم في الوقت ٨-تغيير مكان النوم ٩-أي مكاسب أخري تراها.	مثلا: مولود جديد غيرة انفصال مرتقب عن الاسرة شكاوى رسمية تغيرات بيولوجية كالعادة الشهرية عند الفتيات مشادات في الأسرة طلاق زواج حديث أيام العطلات أيام الدراسة التعرض لزائرين أو غرباء أوقات معينة بالليل أو النهار أي تغييرات جديدة خاصة بالأسرة أو الشخص أو العمل تذكر:

(في عبد الستار ابراهيم، ١٩٩٣، ١٦٣)

السجلات القصصية والسردية Anecdotal records

في هذا النوع من الملاحظة يعطي الملاحظ وصفا حيا للشخص ويوجه اهتمامه إلى أي السلوك يبدو جديرا بالملاحظة ويمكن أن يدل على سمات معينة للمفحوص والسجلات القصصية وإن كانت تنقصها الموضوعية إلا أن الملاحظ هنا يقدم بدقة ما يلاحظه دون تفسيرات أو توقعات مسبقة. وتراكم الملاحظات يعطي صورة أكثر غني من تلك التي تعتمد على اختيار وقائع معينة وملاحظتها وإذا توخي الفاحص الموضوعية وركز على الوقائع التي تستحق التسجيل يمكن لهذا النوع من المقاييس أن يعطي نتائج يعتمد عليها.

قياس الشخصية عن طريق الأساليب الاسقاطية:

تعتبر الأساليب الاسقاطية التي يمتد استخدامها إلى ما يزيد عن أربعين عاما وسيلة للتعرف على الشخصية خاصة في المجال الاكلينيكي إلا أن هذه الأساليب لم تستطع أن تمدنا بدرجات كمية تسمح بالمقارنة المباشرة بين الأفراد في الموقف ذاته كما يحدث بالنسبة لوسائل القياس عن طريق التقرير الذاتي أو الملاحظة المقننة للسلوك. ويعتمد القياس بالأساليب الاسقاطية على ظهور دلائل أو مؤشرات وعينات من السلوك المميز حقا للمفحوص وتحتاج إلى فاحص متمرس في تطبيق هذا النوع من الاختبارات. **والملامح الاساسية التي تعتمد عليها الاختبارات الإسقاطية هي :**

- أن يكون الموقف المثير موحدا بقدر الامكان بالنسبة لجميع المفحوصين.
- أن يكون تصميم الموقف بحيث يسمح بتنوع أنماط السلوك التي يهدف الفاحص إلى ملاحظتها.
- يوجه المفحوص إلى أن خاصية معينة هي التي تقاس بينما يقوم الفاحص بملاحظة خاصية أخري أو جانب أخر من السلوك أو الأداء.
- ان يهتم الفاحص بتسجيل طريقة أداء المفحوص وليس كم السلوك الذي يؤديه.

وأهم ما يميز الاختبارات الاسقاطية أنها توفر إمكانية ملاحظة خصائص لا تظهر في أنشطة الفرد العادية مثل الشجاعة، الأمانة، الاحباط، ومن مزاياها أيضا أنها تسمح إلى درجة بعيدة بمقارنة الأشخاص في تعرضهم لظروف واقعية مشابهة.

وتنقسم الاختبارات الاسقاطية إلى اختبارات المواقف محددة البنية واختبارات المواقف غير محددة البنية. والاختبارات محددة البنية تعطي معني واحدا لجميع المفحوصين بينما الاختبارات غير محددة البنية تجعل المفحوص يعطيه المعني الذي يشاء مثال ذلك الصوت الغريب الذي ينبعث من مكان في المنزل تعلق الستائر ومظلم وفي وقت متأخر من الليل كل من يسمع هذا الصوت يعطيه معني خاصا يرتبط عادة بمخاوف كلا منا سواء كانت مخاوف شعورية أو غير شعورية كما يرتبط أيضا باهتماماتنا ومعارفنا.

بمعني أخر فإن الاختبارات ذات البنية المحددة تجعل الشخص يعرف بالضبط ما هو متوقع منه وكيف يقوم به في حين أن الاختبارات غير محددة البنية فإن الشخص يوجه نفسه ويقودها في الاستجابة للموقف، وكلما ازداد الموقف غموضا كلما زادت فرصة الشخص في أن يعطي أداءا خاصا به ومميزا له. من امثلة الاختبارات الغير محددة البنية ما يلي:

اختبار بقع الحبر لرورشاخ:

وضعه هرمان رورشاخ ١٩٢١ وقد كان يستخدم في دراسة التخيل وبعض الوظائف العقلية الأخرى إلا أن رورشاخ استخدمه في البحث التشخيصي. يتكون الاختبار من عشرة أشكال من بقع الحبر خمسة منها تتضمن درجات من اللون الرمادي والأسود فقط واثنان باللون الأسود والأحمر أما الثلاثة الباقية فهي متعددة الألوان وقد وضعت كل صورة بطاقة ٧ x ٩.٥ بوصة تقدم بترتيب معين الغرض منه بقاء استثارة المفحوص على مستوي معين.

يطلب من المفحوص أن يعبر عما يراه في كل صورة أو ما تمثله بقعة الحبر بالنسبة له ويسجل الفاحص استجابات المفحوص والزمن والوضع الذي يمسك به المفحوص البطاقة وملاحظات المفحوص التلقائية وتعبيراته الانفعالية وأي سلوك عرضي يصدر عنه أثناء جلسة الاختبار. وبعد أن ينتهي من عرض البطاقات العشرة يسأل الفاحص المفحوص بطريقة منظمة عن الأجزاء والجوانب المختلفة لكل صورة والتي أعطي المفحوص لها ارتباطات معينة كما يسأله أن يشرح استجاباته السابقة.

وقد كان الاختبار يستخدم في تصنيف أنواع من الأمراض النفسية وقد أصبح فيما بعد يستخدم في العوامل الدينامية في الشخصية (انظر: سيد غنيم، هدي برادة ، ١٩٦٤)

ويعتمد تصحيح المقياس على عدد من الدرجات الرئيسية تحت العناوين الآتية:

- التحديد المكاني تدل درجاته عما إذا كان المفحوص يستخدم البقعة كلها أو قسم فرعي منها أو تفاصيل غير مألوفة يندر الاشارة إليها.
- المحددات ويقصد بها الشكل أو اللون أو التظليل التي وضعها المفحوص في اعتباره.
- المحتوي تدل درجاته على ما إذا كانت الاستجابة تشير إلى أشخاص أو أجزاء من أشخاص أو ملابس أو ......الخ.

اختبار تفهم الموضوع لموراي ومورجان Thematic Apperception Test (TAT)

يتكون من ١٩ بطاقة تحتوي كل منها على صورة غامضة بالأبيض والأسود بالإضافة إلى صورة خالية من أي رسم ويطلب من المفحوص أن يكون قصة تناسب كل صورة واصفا ما يشعر به ويفكر فيه الشخصيات الموجودة بالصورة وما يتوقع أن يحدث. وقد حدد موراي للتطبيق جلستين كل جلسة ساعة يطبق فيها عشر بطاقات ويوجد أربع مجموعات للمقياس: مجموعة للأولاد، مجموعة للذكور فوق ١٤ سنة، مجموعة للبنات، مجموعة للأناث فوق ١٤ سنة.

ويستعمل الكلينيكيون صورة مختصرة منتقاة لا تزيد عن عشر صور. وعلى الرغم من أن المقياس يطبق فرديا في العيادات النفسية إلا أنه يمكن تطبيقه جمعيا. وفي هذه الحالة يطلب من المفحوص أن يكتب القصة بدلا من ان يرويها شفهيا

يعتمد التفسير في هذا الاختبار على استخراج البطل (ذكر أو أنثي) والذي يفترض أن المفحوص قد توحد معه ثم يحلل القصة وفق ما حدده من حاجات وضغوط مثل الحاجة إلى تجنب الأذى، البحث عن الكمال، الاعتداء، السيطرة، العدوان الموجه إلي الذات، الاستنجاد، السلبية، الجنس. أما الضغوط فهي ما يشار إليها بالتعرض للهجوم، النقد، تقبل العطف والمحبة، التعرض للخطر المادي أو الجروح المادية (أنظر أحمد عبد العزيز سلامة ، ١٩٦٢) وعند تقدير أهمية حاجة معينة أو ضغط معين في القصة يعطي اهتمام خاص بملاحظة عمق وحدة وتكرار القصص التالية.

اختبار تفهم الموضوع للأطفال Children Apperception Test (CAT)

صمم هذا المقياس ليطبق على الأطفال من ٣-١٠ سنوات ويستخدم في البطاقات صور حيوانات بدل البشر علي اعتبار أن الأطفال يسقطون على الحيوانات بسهولة أكثر من إسقاطهم علي البشر وقد صممت البطاقات بحيث تستدعي عند الأطفال الأوهام والتخيلات التي تتصل بمشكلات التغذية واللعب والعلاقات بين الأشقاء والعلاقات نع الوالدين والعدوان وضبط الاخراج والخبرات الأخرى الخاصة بالطفولة.

اختبار تكميل الجمل:

يعتمد هذا النوع من الاختبارات على إعطاء الكلمة الأولي أو بدايات الجمل وعلي المفحوص أن يكملها. من أمثلة هذا النوع من الاختبار Rotter Incomplete Sentence Plantويتكون من أربعين بداية للجمل مثل:

أنا أحب ....،

أنا خوفي أكبر من ....

أحيانا ....،

ويطلب من المفحوص أن يكمل الجمل بحيث تعبر عن مشاعره الحقيقية ولا يترك أي جملة بدون إكمال.

ويعطي دليل الاختبار عينة من الاستجابات والدرجة المناسبة لها مما يسمح بقدر من الموضوعية في تقدير الدرجة ويمثل مجموع الدرجات درجة كلية للتوافق يصلح استخدامها في أغراض الانتقاء للوظائف والمهام المختلفة.

قياس الميول والقيم والاتجاهات

قياس الميول: يعتمد التوجيه التربوي والمهني على قياس الميول حيث تستخدم هذه المقاييس في عمليات الانتقاء والتصنيف للتلاميذ والطلاب وكذلك للمهنيين في الوظائف والحرف المختلفة. ذلك

لأن الأداء في عمل من الأعمال هو خلاصة للاستعداد والميل معا لذلك فإن قياس هذين المتغيرين معا يفيد طالب العمل وصاحب العمل معا.

فقد يكون لدي الطالب استعدادا لدراسة معينة لكنه لا يميل إلى هذا النوع من الدراسة وكذلك طالب العمل وقد يكون لدي طالب العمل ميل لعمل معين لكنه ليس لديه الاستعداد الذي يمكنه من أداء هذا العمل على الصورة الملائمة لذلك فإن دراسة الميول هي تكملة لدراسة الاستعدادات الخاصة.

واختبار الميول عادة هو عبارة عن مجموعة من العبارات تنتظم في استبيان أو استفتاء يستخدم أسلوب التقرير الذاتي وذلك بهدف الحصول على معلومات عن شخص يصف خصائصه ومميزاته الذاتية ويمكن اعتباره نوع من المقابلة المكتوبة التي يسأل فيها المفحوص بطريقة غير مباشرة عن تفضيلاته الدراسية أو المهنية.

من أمثلة هذا النوع من الاختبارات اختبار كيودر للميول المهنية وهو مصمم لأغراض مختلفة وقد تم تعديل هذا المقياس وصدر عنه نسخ حديثة معدلة مثل:

اختبار كيودر لمسح الميل المهني ١٩٦٦ Kuder Occupational Interest Survey

ويتكون من كراسة أسئلة وورقة إجابة يضع فيها المفحوص علامة × في الخانة الأكثر تفضيلا وأخري في الخانة الأقل تفضيلا أمام رقم كل عبارة في كراسة الأسئلة ثم تحسب الدرجة الخام وتستخرج الدرجة المئينية ثم يرسم تخطيط الميول في بطاقة التخطيط الخاصة وهناك بطاقة للبنين وأخري للبنات، وقد أعد النسخة العربية أحمد زكي صالح ،١٩٧٢ (أنظر أحمد زكي صالح ، ١٩٧٢) ويعتمد هذا المقياس على تقديم ثلاثة اختبارات تمثل أنشطة مختلفة يختار المفحوص واحدا منها والذي يحبه أكثر من غيره ويختار أيضا أقلها تفضيلا بالنسبة له ومن أمثلة هذه العبارات ما يأتي:

- تعمل نموذجا من الصلصال.
- تكتب مقالا عن طريقة اقناع الناس وتوجيههم.
- تعمل ملقنا في تمثيلية يقوم بها هواة.
- تحترف الطب.
- تحترف النحت.

- تحترف الصحافة.

ويتضمن المقياس عشرة مقاييس فرعية هي: الميل الخلوي، الميكـانيكي الحسـابي العلمـي، الاقناعي، الفني، الأدبي، الموسيقي، العدالة الاجتماعية، الكتابي، كما يتضمن المقياس مقياسا للتحقـق للكشف عن الاهمال وسوء الفهم واختيار الاجابات ذات المرغوبية الاجتماعية ولكنها غير متوقعة.

هناك أيضا اختبار سترونج للميول المهنية الذي يتكون من ٣٩٩ بند مجمعة في ثمانية أجـزاء منها خمسة أجزاء عن المهن والمواد الدراسية والأنشطة المسلية وأنشـطة متنوعـة (مثـل إصـلاح الساعات والتعبير عن الآراء...الخ) الثلاثة أجزاء الأخرى يطلب فيها من المفحوص أن يرتب أنشطة معينة حسب تفضيله لها ويقارن ميله إلي أحد زوجين من الأنشطة ويقدر قدراته الحالية وخصائصـه ومميزاته (Strong,E.K.1936) وقد ترجم هذا المقياس إلى العربية عطية محمود هنا (أنظر عطيـة محمود هنا ، ١٩٥٩).

مقياس القيم الفارق:

هذا الاختبار من وضع برنس واعده في صورته العربية الدكتور / جابر عبد الحميـد وهـو يتكون من ٦٤ زوجا من العبارات تدور حول اشياء قد يري الفرد ان من الواجب عملها أو الشعور بها أو من غير الواجب عملها أو الشعور بها. ويتكون كل عنصر من الاربع وستين من عبـارتين علـى المجيب ان يختار واحدة منهما احداهما تمثل قيمة (أصلية) او تقليدية والأخرى تمثل قيمة (منبثقـة) أو عصرية ويتحدد اتجاه المفحوص بغلبة القيم العصرية أو التقليدية عليه باختياره لأربعة وستين عبـارة تمثل كل منها قيمة من بين ١٢٨ عبارة. تتضمن الصفحة الأولي تعليمات توضح كيفية اجابة الاختبار مع مثال محلول وذلك بأن يضع علامة (×) في الخانة التي تمثل العبارة في ورقة الإجابة. واضعا في ذهنه دائما عند قراءة كل عبارة معني

" **ينبغي أن** " وكل بند من بنود الاختبار يتكون من عبارتين أ، ب تمثل أحداهما قيمة تقليديـة وتمثل الأخرى القيمة المنبثقة أو العصرية. من امثلة هذه العبارات ما يلي:

أ. ينبغي أن " أعمل الأشياء التي يعملها معظم الأخرين".

ب. ينبغي أن " أعمل الاشياء الخارجة عن المألوف ".

أ. ينبغي ان أحرز مركزا أعلي مما أحرزه أبي.

ب. ينبغي أن استمتع بمثيرات الحياة ورغدها أكثر من ابي أو امي.

أ. ينبغي أن اشعر أن السعادة أهم شيء في الحياة بالنسبة لي.

ب. ينبغي أن " اشعر أن تحمل الألم " المقاساة " أمر هام بالنسبة لي بمضي الزمن.

قياس الرأي العام:

قد يحتاج الباحث إلي معرفة أراء بعض الافراد أو اتجاهاتهم حول موضوع يهم فئات من المجتمع ولم تتم دراسة عملية تحبط بكل أبعاده في هذه الحالة يلجأ إلى استطلاعات الرأي التي قد تضمن عدد من الاسئلة المفتوحة أو المغلقة وقد يستخدم أيضا استمارة مقابلة مقننة وفي جميع هذه الحالات ينبغي ان يراعي الباحث ان تمده هذه الاستطلاعات بنتائج يستطيع أن يصفها كما ويقارن بينها بناء على عدد من المتغيرات يحددها.

واستطلاع الرأي حول ظاهرة ما يمدنا بكثير من المعلومات حلول الظاهرة التي نريد دراستها كما يساعدنا في تحديد أبعادها مما يساعد عند دراسة هذه الأبعاد فيما بعد، وقد يساعدنا أيضا إذا ما كنا بصدد بناء اختيار لقياس هذه الأبعاد أو بعضها.

لذلك فسوف نقدم فيما يلي ثلاثة نماذج من استبيانات استطلاع الرأي التي تهدف إلى معرفة رأي فئات من المجتمع المصري حول ثلاثة موضوعات مختلفة. نأمل أن يفيد منها طالب الدراسات العليا في دراسته لاختيار الموضوع المناسب لاهتماماته واختيار أدواته.

النموذج الأول: الكومبيوتر وإبداع الأطفال دراسة استطلاعية: (عفاف عويس ١٩٨٥)

اجريت هذه الدراسة للمشاركة بها في مؤتمر عقد في بلغاريا عن الكومبيوتر والابداع في بدايات ظهور الكمبيوتر الشخصي (١٩٨٥)

وقد كان الهدف من هذا الاستطلاع معرض أراء الخبراء والمختصين حول أثر الكومبيوتر على القدرات الإبداعية للأطفال في فترة الثمانينات تلك الفترة التي كان الكومبيوتر الشخص لم يتوفر

في مصر كان المؤتمر يهدف إلى مناقشة المشكلات التي يمكن أن تترتب على استخدام الكومبيوتر في المستقبل في العملية التعليمية ولأن الموضوع لم تتم دراسته من قبل لذلك فقد كان ضروريا أن نستطلع راي الخبراء حول هذا الموضوع.وفيما يلي نص استطلاع الرأي كما طبق في هذه الدراسة على عينة من خبراء التربية وخبراء الاقتصاد والكومبيوتر في مصر.

استطلاع رأي حول الكومبيوتر والابداع

الاسم: السن:

الوظيفة: جهة العمل:

مصدر الخبرة في مجال الكمبيوتر (ضع علامة (√) أمام نوع الخبرة)

دراسة منظمة ( ) دورات تدريبية ( ) اشتراك في مؤتمرات: عالمية ( ) محلية( )

قراءات حرة ومتابعة خاصة ( ) أخري:..

الأسئلة:

أولا: ما هي نظرتك في الصورة التي يمكن ان يكون عليها الأنسان المصري في العشر سنوات المقبلة؟

(مشكلات؟)

نعم ( ) لا ( )

كيف؟ .... لماذا؟ ....

ثانيا: إذا كنت تري أن الكمبيوتر يمكن أن يحقق الصورة الموجودة للإنسان المصري في ظل العولمة المفروضة علينا. فما هي مقترحاتك بشأن توجيه الميزانية التي يمكن أن تخصصها الدولة لإدخال الكمبيوتر في المجالات المختلفة للحياة؟ ....

ثالثا: ماهي مقترحاتك بشأن توجيه الميزانية التي يمكن أن تخصصها الدولة لقطاع التربية والتعليم في هذا المجال؟ أعط رقم (١) للأكثر أهمية ورقم (٢) للأقل أهمية وهكذا.

- **التدريب لمن:** المعلمين ( ) الآباء ( ) الأطفال( ) ضع رقم ١ للأكثر أهمية ورقم٢ لما يليه.... واذكر لماذا؟ ....
- التدريب أين: للمدن الكبرى ( ) للمدن الصغرى ( ) للقري ( ) ضع رقم ١ للأكثر أهمية ورقم٢ لما يليه.... واذكر لماذا؟ ....

رابعا: حدد أهمية إعداد البرامج باللغة العربية: البرامج تعليمية ( ) البرامج الثقافية ( )

لماذا؟ ....

خامسا: هل تري توجيه شراء أكبر عدد ممكن من أجهزة الكمبيوتر وتوفيرها في أيدي أي فئة من الأطفال:

في المنزل ( ) في دور الحضانة ( ) في المدارس ( ) الجامعات( )

لماذا؟ ....

سادسا: هل تعتقد أن الكمبيوتر عنصر أساسي لتنمية الإبداع لدي الطفل ( ) عنصر مساعد ( ) عنصر معطل ( ) **لماذا:**..................

سابعا: هل تعتقد أن الكمبيوتر يعوق نمو الخيال واللعب التلقائي بالنسبة للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة ( ) **أم يساعد على ذلك؟** ( )

لماذا: ....

ثامنا: هل هناك آثار سلبية على الصحة النفسية للطفل إذا قضي ساعات الطويلة أمام الكمبيوتر؟

نعم ( ) لا ( )

لماذا؟ ....

النموذج الثاني: عن القرارات المفضلة لدي الأطفال، دراسة ميدانية، عفاف عويس، ١٩٨٣.

صمم هذا الاستطلاع وطبق في إطار المشاركة في مهرجان الاحتفال بكامل كيلاني رائد قصص الأطفال في مصر والذي نظمه المركز القومي لثقافة الطفل عام ١٩٨٣.

وقد جاء في مقدمة هذه الدراسة أن القصة كوسيط ثقافي ووسيلة تربوية هامة لم تحظ بمزيد من الاهتمام من حيث الدراسات والبحوث العلمية ولان القصة ما زالت تقوم بدور هام في إشباع احتياجات الطفل وإمتاعه بالرغم من انتشار التليفزيون والوسائط الثقافية الأخرى ولما كانت معظم الدراسات التي اهتمت بقصص الأطفال تركز على جوانب فنية ونظرية من حيث خصائص القصة وموضوعاتها وإخراجها لذلك فان هذا البحث يهتم بالأطفال الذي يقرأون القصص ماذا يفضلون ومن يشجعهم على القراءة.

وكان البحث يهدف إلي التعرف علي مدي إقبال الأطفال علي قراءة القصص بأنواعها المختلفة وأساليب الحصول عليها ومدي التشجيع الذي يلقه الاستمرار عادة القراءة لديه ونوعية القصص التي يعجب بها ومدي ارتباطه بكتاب قص الأطفال ومدي إدراكه لفائدة قراءة القصص لذلك تقدم تصميم ١٧ سؤالا من نوع الأسئلة المفتوحة التي تتيح الفرصة للحصول علي اكبر عدد ممكن من استجابات الأطفال وقد طبق الاستبيان علي عينه ممثلة من أطفال المدارس الابتدائية سن ٩ – ١٢ سنة الحكومية والخاصة واللغات بمدينة القاهرة والجيزة والفيوم وقد تم تحليل مضمون استجابات الأطفال. فيما يلي نص استطلاع الرأي.

القراءات المفضلة لدي الأطفال من ٩ – ١٢ سنة

الاسم: السنة الدراسية:

١- يا تري ايه الحاجات اللي بتحب تقرأها غير الكتب المقررة عليك في المدرسة؟

٢- ايه انواع القصص اللي بتحب تقرأها؟

٣- يا تري بتجيب القصص دي منين؟

٤- يا تري ايه اللي بيعجبك في القصص دي؟

٥- وبتعجبك القصص اللي رسومها كثير ولا اللي رسومها قليلة ولا ما يهمش؟

٦- ايه أول قصة قريتها في حياتك؟

٧- كنت في سنة كام لما قريتها؟

٨- ايه اللي عجبك فيها؟

٩- بتقرأ القصص في الاجازات بس ولا في أثناء العام الدراسي بس ولا طول السنة؟

١٠-طيب بتقرأ كام قصة في الشهر؟

١١-فيه حد بيشجعك على قرأيت القصص دي؟ نعم ( ) لا( ) مين هو ؟

....

١٢- القصص اللي بتقرأها بتكون في مجلات ولا في كتب مستقلة؟

مجلات ( ) .كتب ( )

١٣- ايه أحسن قصة قريتها وعجبتك؟ ....

١٤- ايه اللي اتعلمته منها؟ ....

١٥- يا تري انت فاكر أسماء المؤلفين اللي بتقرأ قصصهم؟ نعم ( ) لا ( )

مثل من؟ ....

١٦- مين أحسن مؤلفين قريت قصص ليهم وما هو اسم القصة التي قرأتها له؟

المؤلف: .... اسم القصة: ....

١٧- ليه بتحب تقرأ قصص إلى جانب الكتب المدرسية؟ ....

النموذج الثالث: استجابات الأم المصرية في بعض المواقف التفاعل مع الطفل في العامين الأولين، دراسة استطلاعية، عفاف عويس، ١٩٨٥ .

أجريت هذه الدراسة للمشاركة في مؤتمر لدول حوض البحر المتوسط حول الطفل في العامين الاوليين من العمر والذي عقد في جزيرة صقلية بإيطاليا وقد نشر باللغة العربية ضمن بحوث المؤتمر الثالث لجمعية علم النفس المصرية،١٩٨٧ .

وقد كان الهدف من هذه الدراسة هو التعرف على مدي إسهام الأم المصرية وفهمها للعلاقة بينها وبين طفلها في العامين الأولين من عمره هل هي علاقة تقوم على التفاعل الناتج عن تعلق الطفل بها واستجابتها لهذا التعلق وتشجيعها له؟ أم تقوم علي اعتماد الطفل عليها وحاجته إليها في إشباع احتياجاته بسبب عجزه عن إشباع نفسه؟ وما هو دور الأب المصري في هذه المرحلة المبكرة من غمرة الطفل لتشجيع سلوك التعلق؟

تلك كانت الأسئلة التي تدور حولها هذه الدراسة وقد تم وضع عدد من الأسئلة المفتوحة كتجربة استطلاعية عن هذه التساؤلات جربت على ثلاث عشرة أم من المترددات على مراكز الصحة لتنظم أطفالهن وبناء على تحليل مضمون التجربة الاستطلاعية تم تصميم استبيان الاتي: -

١- عدد ٨ أسئلة عن البيانات العامة السن، نوع التعليم، العمل، عدد الابناء، نوع الرضاعة، المكان الذي تترك فيه الأم العاملة طفلها أثناء العمل.

٢- عدد ٧ أسئلة عن فهم الأم لدورها في مواقف التفاعل بينها وبين طفلها.

٣- عدد ٤ أسئلة عن سلوك الأم عن تفاعلها أثناء موقف الرضاعة.

٤- عدد ٤ أسئلة عن سلوك الأم أثناء التفاعل في موقف النوم.

٥- عدد ٤ أسئلة عن سلوك الأم أثناء التفاعل في موقف المداعبة.

٦- عدد ٢ سؤال عن دور الأب في موقف التفاعل مع الطفل.

أمثلة:

في رأيك هل هناك مطالب وحاجات للطفل حتى سن السنتين لا يلبيها إلا الأم

نعم (   )   لا (   )

ماهي؟ ....   لماذا؟ ....

هل من الضروري أن تخصص الأم وقتا لتلاعب الطفل والغناء له؟ نعم ( ) لماذا؟.......

كيف تنيمي طفلك: (علمي على الإجابة التي تعبر عما تفعليه في أغلب الأحيان)

- أرضعه من صدري ( )
- أشيله علي كتفي ( )
- أخذه في حضني علي السرير ( )
- أغني له ( )
- أخري ( )

متي يكون لديك الوقت لملاعبة طفلك (علمي على الإجابة التي تحدث في معظم الأحيان)

- حينما انتهي من عملي ( )
- بالليل عند التهيئة للنوم ( )
- كلما أشعر أنه يحتاج إلي ذلك ( )
- حينما يكون عندي استعداد ( )
- لا يحدث ( )
- أخري ( )

هل يساعدك زوجك في الاهتمام بالطفل

نعم ( )   في اي شيء؟ .... لا ( ) لماذا؟ ....

قياس محتوي المواد الاتصالية

نشأ تحليل المواد الاتصالية بطريقة علمية في إطار الاهتمام بطريقة علمية في إطار الاهتمام بديناميات الجماعة كأحد موضوعات علم النفس الاجتماعي وكأن الهدف من تحليل محتوي المواد الاتصالية هو دراسة تأثير المادة الاتصالية لفظية أو غير لفظية على التفاعل بين الجماعات ونموها.

وقد انتشر في السنوات الأخيرة استخدام أسلوب تحليل المحتوي في المواد الإعلامية خاصة تلك المقدمة للطفل من أجل معرفة مدي إسهامها في تحقيق الاحتياجات النفسية للنمو النفسي للطفل وكذلك لترسيخ قيم المجتمع.

تعريف تحليل المحتوي:

وهو منهج علمي نشأ أساسا لتحليل وسائل الاتصال البشرية ويهدف إلى الوصول إلى استدلالات عن كل من المرسل والمستقبل ويعتمد علي وصف موضوعي منتظم يمكن تحويله إلى تحليل كما للمحتوي الظاهري لمادة الاتصال (قصة – مسرحية – مقالة) وهو لا يخرج عن برمجة المضمون أو المعلومات المراد إخضاعها لعمليات الاستدلال وذلك وفق قواعد تصنيفية موضوعية ومنتظمة بحيث تصبح تلك المعلومات المستقاة من عملية الاستدلال قابلة للمقارنة.

ويعرف تحليل المحتوي بأنه طريقة لدراسة وتحليل مادة اتصال لفظية أو سمعية أو مرئية بأسلوب منظم وموضوعي وكمي لقياس بعض المتغيرات التي تعكسها المادة الاتصالية موضوع الدراسة ولقد كان الاهتمام في مثل هذه الدراسات ينصب على البحث عن المعاني المتضمنة في تلك الوثائق أو الكتب أو القصص.

ويمكننا هذا الأسلوب من الوصول إلى تعميمات نظرية سواء فيما يتعلق بمضمون المادة أو خصائص مرسليها ومستقبليها وقد استخدم تحليل المحتوي أيضا في تحليل الكتب المدرسية، حيث اهتم التحليل بتكرارات وقياسات أشياء طول الجملة، صعوبة الكلمة، الصور، الجداول، تدريبات التلاميذ.

وقد كان تحليل المحتوي مفيدا في تأليف الكتاب المدرسي وفي استخدام تحليل كلمات مختارة من القوائم المناسبة لسن أو صف دراسي معين وقد استخدم تحليل المحتوي بكثرة في تطوير المناهج

الدراسية كما استخدم في تحليل مضمون المواد الإعلامية الموجهة للأطفال كتـــاب، مجلـــة، برنـــامج تليفزيوني ...الخ. ويتميز أسلوب تحليل المضمون بالخصائص التالية:

١) **الموضوعية:** وهي تعني التحديد الدقيق لفئات التحليل المستخدمة بحيث يمكن لمحللين مختلفين بأن يصلوا إلى نفس النتائج باستخدام نفس الفئات علي نفس المضمون، هذا بالإضـــافة إلـــى استبعاد الفئات القيمية مثل (جيد – رديء – جميل – قبيح) إذ أن هذه الفئات تخضع للأحكـــام الذاتية.

٢) **النسقية:** تعني إخضاع إجراءات التحليل لخطة منظمة تشمل كل الفئات المناســبة لموضـــوع التحليل وتستبعد كل الفئات التي لا تتعلق بمضمون الأعمال إلى الحصر الجامع المانع لفئـــات التحليل كما يراعي في هذه الخطة عدم التحيز الذي ينعكس في اختيار الباحث للفئات التي تؤيد فروضه وبغض النظر عما يعرضه.

٣) **الكمية:** يمكنا أسلوب تحليل المضمون من التعبير عن النتائج تعبيرا كما يستفيد من الأساليب الإحصائية من توزيعات تكرارية ومعاملات ارتباط ونسب مئوية.

وفيما يلي مثال لتحليل محتوي مضمون عدد من قصص أطفال ما قبل المدرسة بعنوان:

مضمون قصص أطفال ما قبل المدرسة، عفاف عويس،١٩٩٤.

القصة وسيط ثقافي مؤثر ليس بالنسبة فقط للصغير بل للكبير أيضا والحدوتة في قديم الـــزمن تسعد الطفل وتجعله يفضلها على كثير من النشاطات والألعاب المتاحة له بل أن الفرد مهما بلغ عمره فإن علاقته بالقصة لا تتغير مهما تقدم له إجابة عن سؤال يحيره أو حلم يود أن يحققه أو خيال يمكـــن أن يغير الواقع.

تساعد القصة أيضا الانسان علي أن يطلع علي الجزء غير المرئي من حياته وتقدم له قصـــة عقلية ووجدانية كما تسهم في بلورة كثير من التعارف والاتجاهات والقيم التي تعمل في داخله وهـــي تساعده أيضا علي التخفيف من الضغوط النفسية والاحباطات التي تصادفه في حياته اليومية فيجد فيها حالات شبيهة بحالته فيتعرف علي رؤية جديدة لمشكلته وربما حلا لم يخطر له علي بال ويجد أيضـــا

حالات أصعب من حالته فيرضي بواقعه والقصة بما تثيره في نفوسنا من وجدانيات تصل أحيانا إلى حد البكاء والضحك بصوت عال تقوم بوظيفة نفسية وفسيولوجية هامة لبناء النفسي للفرد .

هذا ما ذكره أحد الاطباء في مقال نشر له في مجلة العربي حيث قال: (إن البكاء والضحك باعتبارهما سلوكا مظهريا في الانسان يمثلان ما يمكن أن نطلق عليه جهاز المناعة النفسي في مقابل جهاز المناعة الفسيولوجي فكما أن جهاز المناعة الفسيولوجية يحمي الانسان من الاصابة بالأمراض نتيجة الميكروبات والجراثيم فإن جهاز المناعة النفسي يحمي الانسان من الصدمات والفجائع وخيبة الآمال ويضيف بأن البكاء بحرقة يزيح الألآم المتراكمة على النفس كما أن الضحك من الأعماق يعيد للنفس توازنها)

من أجل هذا كان علينا أن نهتم بقصص الأطفال خاصة قصص أطفال ما قبل المدرسة لنتعرف على مضمونها وما يمكن أن تؤثر به في البناء النفسي للطفل وحتى يمكن أن نقدم التوصيات للأدباء والفنانين الذين يكتبون ويقدمون قصص الأطفال.

فقد تبين من متابعة التراث الخاص بأدب الطفل وما اسفرت عنه الدراسات العلمية عن النمو النفسي للطفل ما يأتي:

(١) أن موضوع الكتابة للأطفال موضوع بالغ الأهمية والتعقيد وهذا في نوعية القصص المقدمة للأطفال هل تقدم قصص مترجمة أم قصص شعبية خرافية.

بعض الكتب المتداولة للأطفال لا يمكن تحديد ما إذا كانت مؤلفة أم مقتبسة وكثير من الكتب العربية ليس عليها أسم المؤلف من الأصل.

(٢) إن معظم ما ذكره الخبراء والمتخصصون في أدب الاطفال عن مضمون كتب الاطفال الصغار لو يخضع للبحث العملي الدقيق وهي وإن كانت ملاحظات تعبر عن خبرة واهتمام خاص منهم إلا أنها تحتاج أيضا إلى مراجعة علمية في ضوء حقائق النمو النفسي للطفل.

وبناء على هذه الملاحظات أمكن تحديد الهدف من هذه الدراسة وهو تحليل مضمون عينة من كتب الاطفال سن ما قبل المدرسة في دينة الرياض وذلك بهدف الاجابة على عدة تساؤلات:

١- ما هي نسبة عدد الكتب المترجمة إلى الكتب العربية؟

٢- ما مدي الحرص على وضع اسم المؤلف الاصلي أو المترجم علي الغلاف؟

٣- ما مدي الحرص علي وضع الفئة العمرية التي تناسبها. الكتاب على الغلاف؟

٤- هل يتوفر في كتب الاطفال عنصر التشويق والمتانة وكثرة الصور وقلة الكلمات كمعايير متفق عليها بالنسبة لكتاب الاطفال الصغار؟

٥- هل اهتمت هذه بأن تقدم المضمون على هيئة قصة ذات حبكة درامية (عقدة وحل) على اعتبار أن الطفل يحب الحدوتة ويتفاعل معها؟

٦- هل كان المضمون اللغوي مناسبا لمن يقرأ القصة للطفل في أي قطر عربي فصحي قديمة غير متداولة؟

٧- هل كانت الصور خاصة في الكتب المترجمة تعبر عن بيئة الطفل العربية؟

٨- هل كان مضمون هذه الكتب متوازنا من حيث الاهتمام بالمطالب العقلية والوجدانية واهتماماته واحتياجاته؟

٩- هل كانت القيم والعادات السلوكية المدعمة إيجابيا أو سلبيا مما يناسب مدركات الطفل؟

١٠-هل كانت الشخصيات التي تعبر عن مضمون هذه الكتب ممن يحبهم الاطفال وتقليدهم ويتعلم منهم؟

١١-هل هناك توازن بين عدد الشخصيات الذكور والاناث في هذه الكتب؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات تم اختبار ١٦٢ قصة لأطفال ما قبل المدرسة وتم استبعاد ٥٣ لعدم مناسبتها للفئة العمرية موضوع البحث. وكانت المعايير التي التزمت بها الباحثة في تحديد مناسبة كل كتاب لموضوع الدراسة هي: كثرة الصور، قلة الكلمات، بساطة الفكر، بساطة المعاني وقد أصبح لدينا بناء على ذلك ١٠٩ كتاب مناسبة لطفل ما قبل المدرسة.

ولقد استخدم في الاجابة عن هذه التساؤلات أسلوب تحليل المضمون. وقد تم مراعاة قراءة الأسس الموضوعية لاستخدام هذا الاسلوب في اختيار الفئة وإعداد فئات التحليل ووحداتها والخواص السيكولوجية للفئات وثبات التحليل والصدق الظاهري وقد قامت الباحثة بإعداد فئات التحليل ومفرداتها بناء على تساؤلات الدراسة وفروضها.

أولا: وحدة بيانات الغلاف وتتضمن هذه الوحدة:

١- بلد إصدار الكتاب.

٢- ذكر أسم المؤلف علي الغلاف.

ذكر الفئة العمرية الموجه لها الكتاب .

ثانيا: وحدة الشكل المادي الخارجي للكتاب وتتضمن هذه الوحدة:

١- هيئة الكتاب.

٢- سمك الغلاف.

٣- سمك الصفحات.

ثالثا: وحدة الموضوع:

١- تصنيف الموضوع (اجتماعي - ديني - تاريخي - ثقافي)

٢- الصورة الأدبية التي قدم بها (قصة ذات حبكة درامية (عقدة الحل والربط) أسم علـى هيئـة معلومات داخل أحداث.

رابعا: وحدة الكلمة والصورة:

١- عدد الكلمات غير المألوفة أو غير الشائعة.

٢- عدد الصور التي لا تنتمي إلى البيئة العربية.

خامسا: وحدة الشخصيات:

١- نوع الشخصيات (بشر - حيوانات - طيور - جماد - قوي خارقة)

٢- جنس الشخصيات البشر وأعمارهم (ذكور، أناث) بالغين - أطفال.

سادسا: وحدة المطالب والاحتياجات النفسية:

١- مطالب واحتياجات فعلية.

٢- مطالب واحتياجات وجدانية.

٣- مطالب واحتياجات اجتماعية.

وقد راعت الباحثة هذه الشروط في تحديد الفئات كما قامت بتجربة استطلاعية علـى عشـر قصص قامت بتحليلها هي وعدد من المحكمين الزملاء وطالبات الدراسات العليا بكلية رياض الأطفال بالدقي وكانت أقل نسبة اتفاق بين المحكمين ٨٦% وأعلي نسبة اتفاق من بينهما ٩٦% وهـي درجـة عالية من الثبات تجعلنا نطئن إلي دقة النتائج المأخوذة باستخدام هذا الاسلوب وفيما يلي جدول يوضح فئات التحليل:-

جدول (٥)

فئات تحليل عينة قصص الاطفال

مسلسل: **عنوان القصة:**

الناشر: **الفئة العمرية:**

طريقة تحقيق الاهداف	**بالإقناع المباشر**		
	بالقدوة		
الهدف من القصة	**بث قيم وتأكيد عادات سلوكية**	دينية	
		اجتماعية	
		شخصية	
	إعطاء معلومات	حديثة	
		تقليدية	
موضوعات القصص	**الحلول**	واقعي	
		خيالي	
	التصنيف	علمي	
		تاريخي	
		اجتماعي	
		ديني	
الشخصيات الرئيسية	**بالنسبة للإنسان**	بالغ	
		طفل	
	النوع	إنسان	
		حيوان	
		قوي خارقة	

مراجع الباب الاول

المراجع العربية:

١. أحمد عبد العزيز سلامة: تطبيق اختبار تفهم الموضوع على حالات مصرية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٦٢.

٢. أنا ستازي، وجون فولي: (ترجمة بإشراف السيد خيري ومصطفي سويف٩، سيكولوجية الفروق بين الافراد والجماعات، القاهرة، الشركة العربية للطباعة والنشر، ١٩٥٩.

٣. إيزنك، ه: (ترجمة جابر عبد الحميد ويوسف الشيخ)، مشكلات علم النفس، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٦٤.

٤. السيد محمد خيري: الإحصاء في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية (ط.ثانية)، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٥٧.

٥. جابر عبد الحميد، يحيي هندام: اختبار التفكير الناقد، القاهرة، النهضة المصرية، (ب. ت).

٦. جابر عبد الحميد جابر: مدخل لدراسة السلوك الإنساني (مبادئ وتجارب)، القاهرة، النهضة العربية، ١٩٧٢.

٧. جابر عبد الحميد جابر: الذكاء ومقاييسه، (ط.رابعة)، القاهرة، النهضة العربية، ١٩٧٧.

٨. جان بياجيه: (ترجمة سيد غنيم)، سيكولوجية الذكاء، القاهرة، دار المعرفة، ١٩٧٨.

٩. حنفي محمود، مصطفي كامل: اختبار القدرة العقلية للأطفال (عمر ٥-٧) سنوات، القاهرة، الأنجلو، (ب. ت).

١٠. راسل ن-كاسيل، ترجمة مصطفي محمد كامل: قائمة ملاحظة سلوك الطفل، القاهرة، الانجلو.

١١. رمزية الغريب: التقويم والقياس النفسي، القاهرة، الانجلو، ١٩٧٧.

١٢. سيد عثمان: علم النفس الاجتماعي التربوي، الانجلو المصرية،١٩٧٠.

١٣. سيد محمد غنيم، هدي عبد الحميد برادة: الاختبارات الاسقاطية، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٦٤.

١٤. صفوت فرج: القياس النفسي، القاهرة، دار الاتحاد العربي للطباعة،١٩٨٠.

١٥. صلاح الدين محمود علام: تحليل البيانات في البحوث النفسية والتربوية، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٨٥.

١٦. عبد الرحمن الطريري: القياس النفسي والتربوي، الرياض، الرشد، ١٩٧٧.

١٧. عبد السلام عبد الغفار: اختبارات القدرة على التفكير والابتكار، القاهرة، البيان العربي، ١٩٦٥.

١٨. عبد الله سليمان، فؤاد حطب: كراسة تعليمات اختبار تورانس للتفكير الابتكاري، القاهرة، الانجلو المصرية، ١٩٧١.

١٩. عفاف عويس: القراءات المفضلة للأطفال، ندوة كامل الكيلاني، المركز القومي لثقافة الطفل، القاهرة، ١٩٨٣.

٢٠. عفاف عويس: التفاعل بين الأم والطفل في العامين الأولين، ندوة الطفل في العامين الأولين صقلية، إيطاليا، ١٩٨٣.

٢١. عفاف عويس: تنمية اتجاهات الطفل نحو العمل لمصلحة الجماعة (دراسة تجريبية)، دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، ١٩٨٣.

٢٢. عفاف عويس: الكمبيوتر وإبداع الطفل، الأطفال في عصر المعلومات ، صوفيا-بلغاريا، ١٩٨٥.

٢٣. عفاف عويس: البعد الثقافي لتقديرات الفتاة السعودية للصفات اللازمة للصداقة، مجلة علم النفس المعاصر، معمل علم النفس بآداب المنيا، العدد الأول، ١٩٩١.

٢٤. عفاف عويس: إدراك الفتاة السعودية لتشابهها مع صديقتها، دراسات نفسية، يناير،١٩٩٢.

٢٥. عفاف عويس: مضمون قصص أطفال ما قبل المدرسة، كلية التربية، الزقازيق، مايون ١٩٩٤.

٢٦. عفاف عويس: الصفات اللازمة للصداقة بين الفتيات، دراسة عاملية، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، عدد ٢٢، ١٩٩٥.

٢٧. عفاف عويس: المواقف المدعمة لعلاقات الصداقة الحميمة بين الفتيات دراسة نفسية، مجلة الآداب والعلوم الإنسانية م٢٠، ١٩٩٦.

٢٨. فؤاد أبو حطب: بحوث تقنين الاختبارات النفسية، المجلد الثاني، القاهرة، الانجلو،١٩٨٠.

٢٩. فؤاد أبو حطب: القدرات العقلية (ط. ثالثة)، القاهرة، الانجلو، ١٩٨٠.

٣٠. فؤاد أبو حطب وسيد عثمان وآمال صادق: التقويم النفسي (ط. ثالثة)، القاهرة، الانجلو، ١٩٨٦.

٣١. فؤاد البهي السيد: الذكاء (ط. ثالثة)، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٧٢.

٣٢. فؤاد البهي السيد: علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، (ط.ثالثة)، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٧٩.

٣٣. فرج عبد القادر طه: اختبارات الاستعدادات الحسية الحركية للمكفوفين، القاهرة. دار التأليف، ١٩٧٤.

٣٤. لويس كامل مليكه: نماذج التصميم وجداول الدرجات الموزونة ونسب الذكاء لمقياس وكسلر بلفيو لذكاء الراشدين والمراهقين، القاهرة، النهضة المصرية، ١٩٦٠.

٣٥. لويس كامل مليكه: علم النفس الكلينيكي، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٧.

٣٦. لويس كامل مليكه: اختبار استنافورد بينيه للذكاء، النسخة المعدلة، القاهرة، (يحصل عليه من المؤلف)، ١٩٩٩.

٣٧. مارفن شو (ترجمة مصري حنورة): ديناميات الجماعة، دار المعارف، ١٩٨٦.

٣٨. محمد ثابت علي الدين: اختبارات تورانس للتفكير الابتكاري لدي الأطفال باستخدام الحركات والأفعال، القاهرة، الانجلو، ١٩٨٥.

٣٩. محمد خليفة بركات: مشروع مبدئي لميثاق أخلاقيات المهنة للمشتغلين بعلم النفس، المؤتمر الثاني لعلم النفس، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، أبريل، ١٩٨٦.

٤٠. محمد عبد السلام أحمد: القياس النفسي التربوي، القاهرة، النهضة المصرية، ١٩٦٠.

٤١. محمد عماد الدين إسماعيل: قياس الإبداع الفني وعلاقته بالتربية الفنية، القاهرة، النهضة المصرية، ١٩٥٩.

٤٢. نعيم عطية: ذكاء الأطفال من خلال الرسوم، نسق جديد لاختبار رسم الرجل، دراسة استطلاعية، بيروت، دار الطليعة، ١٩٨٢.

٤٣. هاريس.د.ب ترجمة محمد فرغلي فراج، عبد الحليم محمود السيد، وصفية مجدي: اختبار الرسم لجود إنف وهاريس، القاهرة، غير منشور،١٩٧٦.

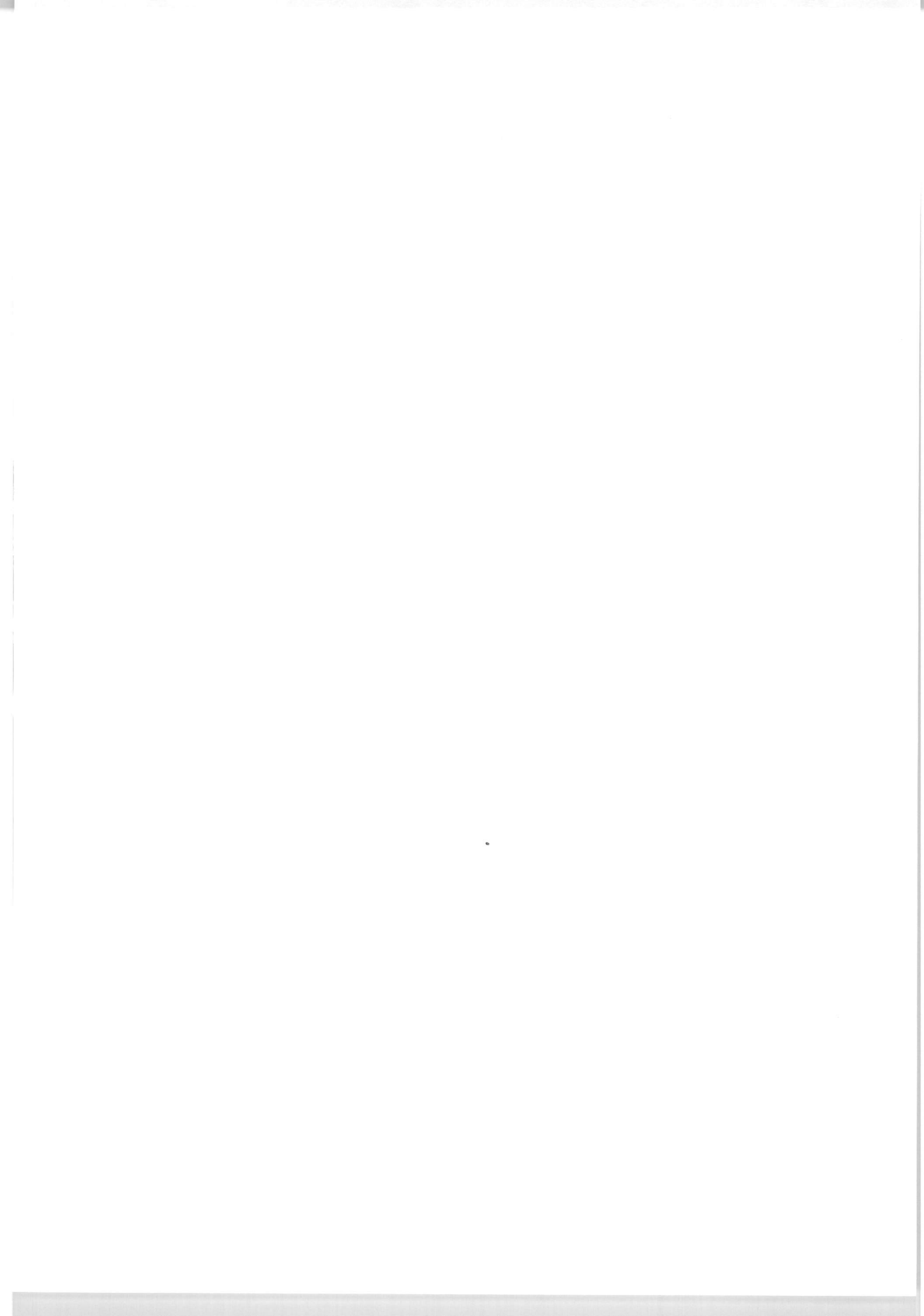
٤٤. وليم فيتس، ترجمة صفوت فرج، سهير كامل: مقياس تنسي لمفهوم الذات، القاهرة، الانجلو، ١٩٨٥.

٤٤ . يوسف الشيخ وجابر عبد الحميد: سيكولوجية الفروق الفردية، القاهرة، النهضة المصرية، ١٩٦٤.

المراجع الأجنبية:

1. Anestasi, Anne, Psychological Testing (fouth edition). N.Y.: Macmillan Bubishing Co., 1976.
2. Barnes, W. Gutteridge; London, 1974.
3. Cronbach, L. J., Essentials of Psychological Testing Harper, 1984.
4. Crow, Alice; Education Psychology, N. Jersey, Littlefield, Adms & Co., 1968.
5. Dodwell P.C. (ed.), New Horizons in Psychology (2). Penguin Books. Second edition, 1980.

6. Gerberich J. Raymond, Harry A. Greene, Albart N. Jorgansen; Measurement and Evaluation in the modern School. N.Y.: David Mckay Comp., 1963.
7. Gullford, J.P., Psychometric Methods. McGraw Hill Comp., 1954.
8. Hathaway, S.R., & Mckinley, G.C., Minnesota Mulliphasic Personality Inventory: Manual For administration and Scoring, New York, Psychological Corporation, 1967.
9. Helin, Alice; Intelligence and Personality. Panguin book, 1970.
10. Kuder, G.F., Kuder Occupational Interest Survey, General Manual, Chicago: Science Research Associate, 1966.
11. Kuder, G.F. General Interest Survey, Manual, Chicago: Science Research Associate, 1964.
12. Lawson R.B., Goldstein S.G., Musty R. Experiments in Psychology. N.Y. Oxford Univ. Press, 1975.
13. Parameswaran E.G., Taramanohar G. Rao; Manual of Experimental Psychology. N. Delhi: Lalvani Publishing House m., 1979.
14. Robert L. Ebel; Measuring Educational Achievement N.Jersey; Prentice-Hall, Inc., 1965.
15. Savage R. Dou ass; Psycholometric Assessment of the individual child. Penguin books, 1968.
16. Stones; an Introduction to Educational Psychology. London, Methuen & Co., 1977.
17. Vemon, P.E, Intelligence Testing and the nature and nature Debate, 1928-1978, Eduo. Psychol., 49, 1- 14, 1979.
18. Wiseman.B. (Ed), Intelligence and Ability Penguin books, 1967.



الباب الثاني

الاتجاهات المعاصرة في القياس النفسي والتربوي للأطفال

الفصل السادس: الاتجاهات المعاصرة لقياس القدرات المعرفية للأطفال

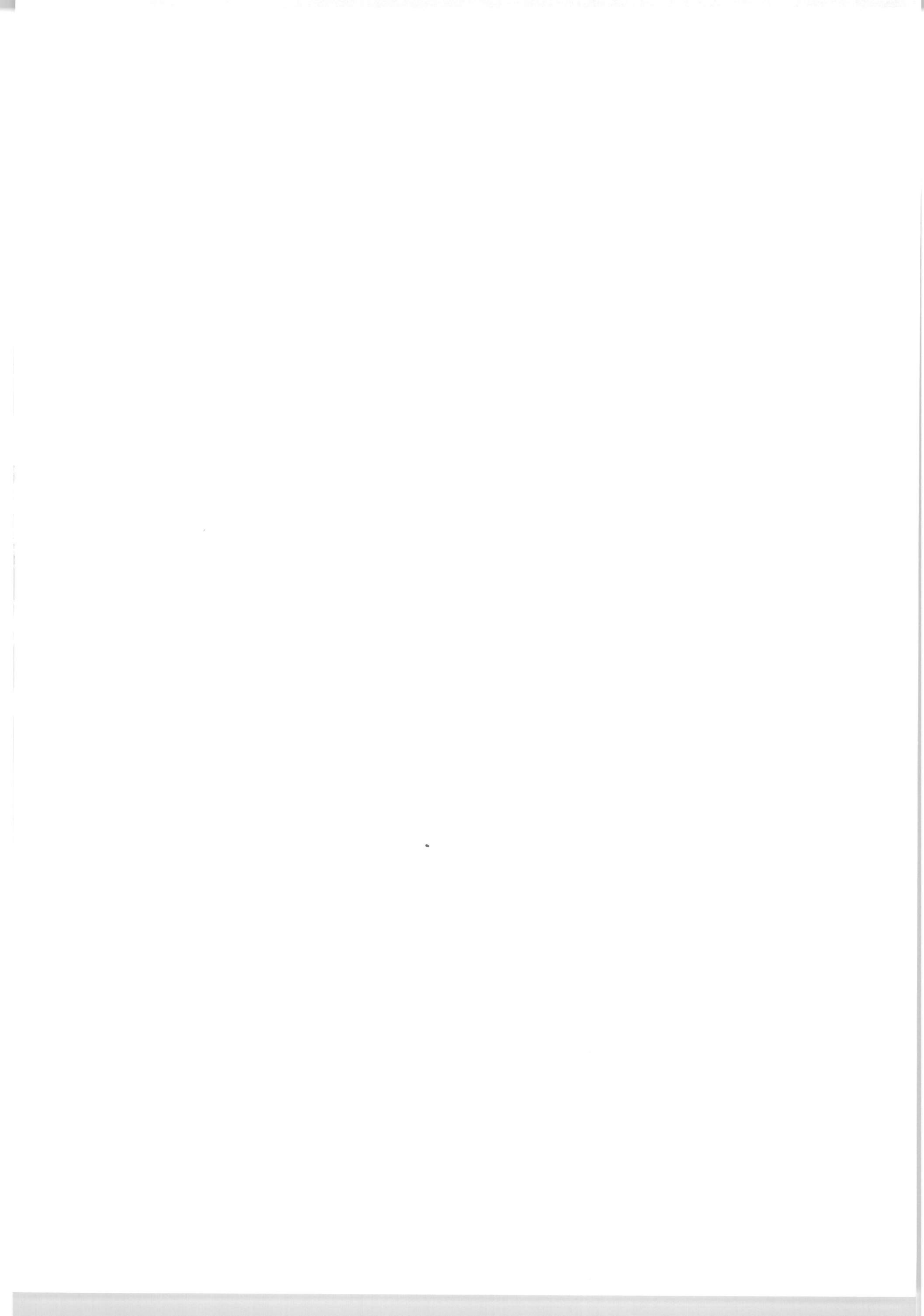
- التقييم الدينامي للقدرات المعرفية للأطفال
- المنظومة المعرفية (داس)
- نموذج لتدخل الفاحص أثناء تطبيق اختبار المنظومة المعرفية (داس)
- الملف النفسي التربوي للأطفال الذاتويين PEP٣

الفصل السابع: الاتجاهات المعاصرة لقياس الشخصية للأطفال:

- قياس ادراكات الاطفال لأحداث مجتمعهم
- مقياس الذكاء الوجداني للأطفال

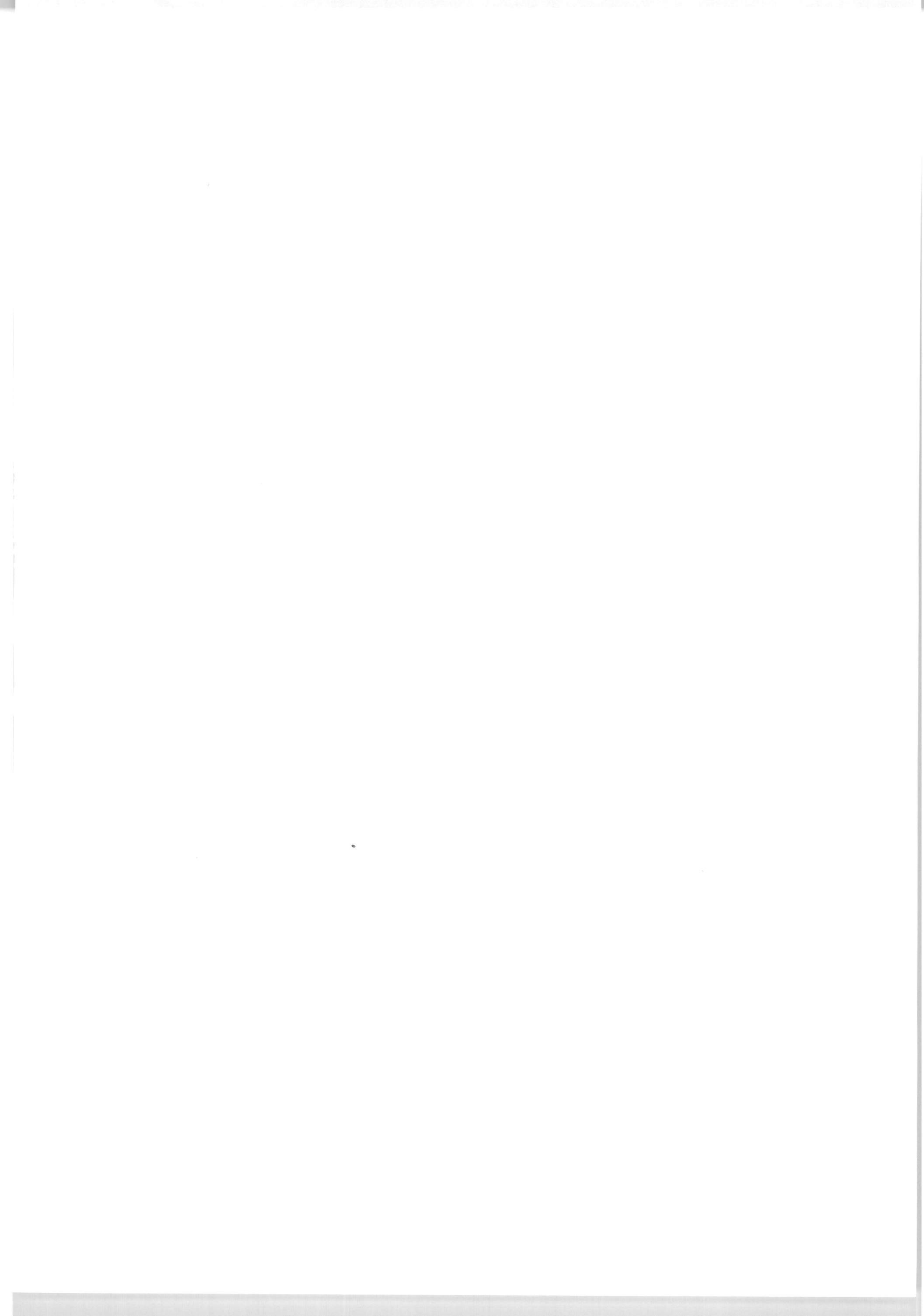
الفصل الثامن: الاتجاهات المعاصرة لقياس ميول واهتمامات الأطفال:

- مقياس الكشف المبكر عن الذكاءات المتعددة للأطفال
- مقياس الفهم السياسي للأطفال
- مقياس الاتجاه نحو الانتماء للجماعة للأطفال



الفصل السادس

الاتجاهات المعاصرة لقياس القدرات المعرفية للأطفال



الفصل السادس

الاتجاهات المعاصرة لقياس القدرات المعرفية للأطفال مقدمة

أدى الاهتمام بطرق تعليم وتعلم الاطفال خاصة الفئات الخاصة إلى إحداث ثورة على طرق التقييم المعرفي التقليدية (اختبارات الذكاء والاختبارات التحصيلية) كما احدثت ثورة على طرق التعلم القائمة على تقديم المعلومات بطريقة موحدة (التلقين) مما يؤدي إلى تنشيط وظيفة عقلية واحدة هي (الحفظ).

وقد اثبتت الدراسات الحديثة الخاصة بفسيولوجية الدماغ أن مخ الانسان في مرحلة الطفولة المبكرة مزود بإمكانات عصبية هائلة إذا لم يتم استغلالها يتم تعطيلها أو انغلاقها فيكتفي عقل الطفل بما تم تنشيطه من هذه الامكانات (Poplin, ١٩٩٢) كما ثبت ان تنشيط الحواس الأقوى لدي الطفل يؤدي إلى تنشيط باقي الحواس ومن ثم تعلم خبرات جديدة. ثبت ايضا ان ذوي الاعاقات العقلية من الاطفال يمتلكون قدرات غير اكاديمية في مجال الفن والموسيقي والتمثيل والرسم (عفاف عويس،٢٠٠٨).

لهذا كان الاهتمام بتنمية القدرات المعرفية في مرحلة الطفولة المبكرة واعتبار هذه المرحلة او السنوات من عمر الانسان، سنوات ذهبية. ففيها تتفتح نوافذ عديدة للمعرفة في المخ إذا لم تستثمر تضمر وتختفي. لذلك كان الاهتمام بمرحلة الطفولة المبكرة واساليب التعليم والتعلم بناء على ما يمتلكه الطفل من قدرات وامكانات يتحها له تكوينه العصبي الذي يمتلك امكانات هائلة تختلف من طفل إلى آخر بالطبع لكنها تتيح لكل طفل ان يعرف بقدر ما يستطيع. ان حق الطفل في تعليم متميز هو واجب مجتمعي وان من حق الطفل ان يكون عبقريا.

كما نبه إلى أن عدم التدخل المبكر لبناء القوة المعرفية سوف ينتج عنه عقول لا تستطيع أن تواكب التقدم الاقتصادي والاجتماعي الذي تتسابق الدول على احرازه، وسوف يصبح الطفل الذي لم ينل حقه في التعليم المنظومى لبناء القوة المعرفية لا يستطيع التفاهم أو التنافس مع اطفال مجتمعات اهتمت بتنمية القدرات المعرفية لأطفالهم. بل إن هذا الطفل الذي لم ينل هذا الحق سوف يكون في المستقبل راشدا محبطا مهمشا يمارس التطرف والارهاب. ان المستقبل في تقييمات الدول لبعضها البعض لن تكون لما تملكه اي منهم من سلاح بل لما تملكه من قوة معرفية يتميز بها افرادها.

من ناحية اخري فإن نظرية الذكاءات المتعددة قد احدثت نقلة نوعية في تعليم الاطفال عن طريق تنشيط الحواس الذكاءاتية المرتبطة بالوصلات العصبية في الدماغ، والتي يكون الطفل في

السنوات الاولي مهيا للتعامل معها بدرجة عالية. حيث يستهلك دماغ الطفل حديث الولادة ٦٢% من السعرات الحرارية التي يحصل عليها الجسم بينما يستهلك الراشد ١٦ -١٨% فقط من السعرات. لذلك فإن تنبيه الحواس واستثارتها في مرحلة المهد ثم في مرحلة اكتساب اللغة والقدرة على الحركة هي الطريق لبناء القوة المعرفية لدي الطفل. ويعتبر الذكاء العاطفي (الحاسة الذاتية والحاسة الاجتماعية)، والتي تتفتح نوافذها في عمر ستة شهور إلى سنة وتصف بعد الميلاد، مدخلا هاما لنمو الذكاءات الأخرى (المرجع السابق).

لهذا يعتبر سن ما قبل المدرسة هي السن المناسبة للتدخل من اجل تنمية القوة المعرفية من خلال الذكاءات المتعددة ففيها يتم اكتساب اللغة واتقان القدرة على الحركة ومن ثم الملاحظة والاكتشاف والتجريب ويشعر الطفل انه منفصل عن الام فيشعر بذاته ويتحول جزء كبير من انفعالاته نحو نفسه وتتكون لديه عواطف نحو المحيطين به ويتجه إلى العاب المحاكاة والتقليد ولعب الادوار. وتنمو لديه القدرات المسئولة عن تحصيل المعلومات والاحتفاظ بها واسترجاعها عند الضرورة

ولقد اتجهت الدراسات العلمية الحديثة في مجال النمو المعرفي وقياس الذكاء والقدرات المعرفية للأطفال والكبار ايضا إلى الاستفادة من الدراسات الحديثة في علم الفسيولوجي والتي تشير إلى ان التكوين العصبي للمخ يتأثر بالعوامل الاجتماعية والثقافية وان التدريب على بعض العمليات المعرفية بناء على تحديد مستوي عمل الاجهزة العصبية بالدماغ يؤدي إلى زيادة كفاءة هذه الاجهزة ويزيد من حيز النمو العقلي.

وقد ادي هذا إلى التقليل من أهمية الاختبارات التحصيلية واختبارات الذكاء التقليدية في دراسة الفروق الفردية والتي يصنف على اساسها الافراد ذلك لان الذكاء ليس ثابتا بل قابل للتعديل إذا ما استطعنا ان نعرف ما يستطيع الفرد استخدامه من تكوينه العصبي وما يتاح له في البيئة التعليمية والثقافية.

وبناء على ذلك فقد توجه الاهتمام إلى فئات المتعلمين من الموهوبين والمعاقين وذوي صعوبات التعلم والمتأخرين دراسيا بجانب الاهتمام بالعاديين. حيث تم الاهتمام بالتقييم الدينامي للعمليات المعرفية لدي كل فرد داخل هذه الفئات بما يتيح للباحث ان يتعرف علي جوانب القوة والضعف في التكوين العصبي للنمو المعرفي بما يجعله يتنبأ بحيز النمو الممكن للمهارات المعرفية لكل طفل وليس ماذا حصل من معارف مذا يستطيع ان يحصل من المعارف وليس ماذا يملك. بمعني آخر حيز النمو المعرفي الممكن.

ونشأت بناء على ذلك بعض وسائل التقييم المعرفي الحديثة مثل الذكاءات المتعددة والتقييم الدينامي للقدرات المعرفية وعمليات العقل والتفكير الايجابي وقبعات التفكير ....

القياس التقليدي للذكاء:

يعتبر اصحاب نظرية التقييم الدينامي للقدرات المعرفية ان الاختبارات التقليدية للقدرات المعرفية (الذكاء) هي قياسات لخصائص موروثة، وهذا يعتبر القدرات الإنسانية ثابتة أو غير قابلة للنمو بما يؤدي للنظرة التصنيفية غير المنصفة او غير الانسانية للإنسان، كأن نقول إن هذا متخلف عقليا وهذا عبقري وما شابه ذلك.

ويضيفون أن بينيه صاحب مقياس الذكاء المعروف ومن سار في طريقه ينظرون إلى الذكاء بوصفه تركيباً محدداً وثابتاً طوال حياة الفرد، وهو مسؤول عن الفروق بين الناس في التحصيل الدراسي والأنشطة الحياتية المختلفة. وإنه في رأيهم، موروث مثلما هو الحال بالنسبة للطول ولون البشرة، وتتحكم به الجينات التي ينقلها الآباء إلى الأبناء، وعليه فإن ما يعنيه القياس على نحو ما اقترحه بينيه هو تبيان مقدار ما ورثه الطفل عن أبويه من ذكاء، وتقرير مصيره في ضوء ذلك.

كما أن الدرجات المستمدة من الاختبارات التقليدية تزودنا بقاعدة من البيانات تفيد في تصنيف الأطفال تصنيفًا اعتباريا. وهذا يعني أن هذه الدرجات ليست قياسات ثابتة ولكنها قيم تقديرية لسمات إنسانية، وبالتالي فهي تحتوي على أخطاء، وهي تستخدم عادة بطريقة روتينية لا تتسم بالمرونة الكافية التي تأخذ مختلف المتغيرات المؤثرة في الاداء بعين الاعتبار.

وربما يتضح أن في ذلك انعكاس سلبي على مخرجات التقييم التقليدي، فالمخرجات التي يعطيها الطفل ما هي إلا محصلة لمجموعة من العمليات المعرفية التي تحدث داخل المخ. وأي قصور أو خلل في وظائف أحد هذه العمليات لسبب أو لآخر سيؤدي لظهور نتائج مضللة، فهي إذا لا تعطي دلالة عن إمكانيات الطفل الحقيقية.

مثال: كان درجة ذكاء لمياء ٧٠ IQوقد أصر والدها على ان يبقيها في التعليم العادي وليس مدارس التربية الفكرية واحضر لها من يحفظها دروس القراءة ومسائل الجمع والطرح وكانت إذا تغيرت الارقام في المسألة عما حفظته لا تعرف الاجابة.

الاختبارات التحصيلية:

تقيس الامتحانات مقدار ما حصله التلميذ من المواد التي حفظها وتنفق فيها المؤسسات التعليمية والاسر اموالا كثيرة رغم قناعة الجميع بأن ما يقاس هو ماذا حفظ التلميذ وليس ماذا تعلم. والمبالغة في أهمية الاختبارات تثير مخاوف الأطفال وأولياء الأمور خاصة في السن الصغيرة. وزيادة مخاوف الأطفال من الاختبارات يؤدي إلى انخفاض أداء الكثير منهم أثناء الاختبارات وذلك نتيجة للقلق والإرهاق البدني والذهني.

كما أن هذه النتائج المبنية على مجموع الدرجات التي حصل عليها الطفل في الاختبار نتيجة ما بذله من جهد في الحفظ وما أتقنه من أساليب للغش وليس في ضوء ما لديه من استعدادات وقدرات أو مواهب مما أدى إلى عدم تحقق أهداف القياس وهي ان يصلوا إلى حيز النمو المعرفي الممكن والمناسب لتكوينهم العصبي الذي يتحكم في العمليات العقلية المؤدية إلى النمو المعرفي.

إن الهدف من الاختبارات التقليدية هو مجرد قياس ما حققه الطفل من معارف ومعلومات لذا انصرفت الجهود نحو الإعداد لهذه الاختبارات، فوصف أولياء الأمور أبنائهم بالتقدم والنجاح أو التأخر والفشل مرهون بما يحرزه الطفل من درجات في الاختبار، وهم من جانبهم لا يقصرون في توفير الجو الملائم الذي يساعد الأبناء على الحفظ والاستذكار وذلك بتوفير المعلمين الخصوصيين أو الملخصات التي تقدم قشور المادة العلمية.

ورغبة من الأطفال في عدم التعرض للعقاب واصفهم بالغباء نتيجة الرسوب في الامتحان فأنهم يلجؤون لكل السبل التي تساعدهم في الحصول على علامات النجاح وقد يصل بهم الأمر إلى التفنن في أساليب الغش وبدلا من أن يسهم الاختبار التحصيلي في تأكيد وترسيخ التميز والكفاءة لديهم، أصبح في ظل الفكر التقليدي وسيلة للهدم، وتنمية أخلاقيات سيئة مثل التسلق والفهلوة.

يخضع الاطفال والتلاميذ لنظام التقييم التقليدي الذي يركز على تسجيل مجموع عدد الاستجابات الصحيحة على الاختبارات، دون الوضع في الاعتبار العمليات المعرفية التي قام بها كل طفل للوصول لهذه النتيجة، ودون التعرف على أوجه القصور في هذه العمليات، فأداء الطفل على الاختبارات التقليدية لا يزود المتخصصين بالطريقة المفضلة لتعليم هذا الطفل.

أن اختبارات الذكاء او الاختبارات التحصيلية لا تعطي نتائج حقيقية بسبب بعض الظروف الخاصة بكل طفل فمثلا قد يكون الطفل متهيبا من الاختبار، أو خائفا من نتائجه، أو متخوفا مما يقوم بالاختبار، أو موضوعا تحت رهبة معينة، تجعله غير قادر على التفكير أثناء أداءه للاختبار، ولكنه في

الحقيقة يتمتع بدرجة عالية من المهارات العقلية لا يستطيع ان يوضحها مقياس الذكاء، ولذلك فإن قياس الذكاء لا يجب ان يكون قاطعا او حاسما في حكمه على امكانات الطفل المعرفية.

من ناحية اخري فإن الطفل الذي يتمتع بنسبة ذكاء عالية لا يعني انه في غير حاجة إلى الاهتمام او الرعاية بل لابد من إحاطته بمزيد من الرعاية والاهتمام لأن عدم حدوث ذلك سيحدث انحدار في مستوى ذكائه وبالمثل فإن الدرجة الضعيفة في الاختبار التحصيلي لا تعبر عن الامكانات العقلية الحقيقية للتلميذ (مثال: ليس جميع من يدخلون كليات القمة بمجاميع مرتفعة يستطيعون الاستمرار في الدراسة بها)

بالإضافة إلى ما سبق فإن الاهتمام بالفئات الخاصة واعداد برامج ارشادية او تعليمية لهم تحتاج إلى اساليب تقييم تستطيع ان تحدد مناطق القوة او الضعف في المهارات العقلية المتاحة لكل فرد حتى يمكن تحديد برنامج التعليم او الارشاد الخاص به. وهو ما لا تتيح اختبارات الذكاء او الاختبارات التحصيلية لذلك كان الاهتمام بالتقييم الدينامي للقدرات المعرفية.

تطور الاهتمام بالتقييم الدينامي للقدرات المعرفية:

بدأ الاهتمام بالتقييم الدينامي للقدرات المعرفية منذ بياجيه ١٩١٨ الذي لفت النظر إلى اهمية المعطيات البيولوجية في حل المشكلات الخارجية. وذكر ان الطفل منذ طفولته الاولي هو ذات مستقلة عن المجتمع الخارجي ينمو داخليا ثم يتجه للمجتمع. كما اشار اميل ميومان إلى ان اداء الاطفال على الاختبارات يتحسن عندما توضح لهم اخطاؤهم.

وقد قدم فيجوتسكي وهو صاحب النظرية الاجتماعية في النمو الاساس النظري لنظرية حيز النمو الممكن حيث يري ان العمليات المعرفية للطفل تتطور ضمن التفاعلات الاجتماعيةْ مع الآخرين الذين لديهم قدرة اعلي. وان جوهر النمو الانساني ينمو ويتطور بالممارسة والاداء

لذلك فإن التقييم الدينامي هو تقييم للفهم والتعلم وحل المشكلات وليس تقديرا لما حصله الفرد من معلومات وما حصل عليه من درجات. ويقول انه وبالرغم من وجود سمات مشتركة بين الاطفال في كل مرحلة عمرية الا ان كل طفل فريد في نوعه من حيث ما يستطيع تحقيقه وحيز النمو الممكن للعمليات العقلية الخاصة به.

عرف فيجوتسكي **حيز النمو الممكن** بأنه المسافة بين النمو الفعلي الذي يمكن تحديده بالقدرة علي حل المشكلة بشكل مستقل والنمو الذي يمكن بمساعدة او توجيه. وذكر ان هناك ثلاث مراحل

لحيز النمو كما يلي: مرحلة النمو الواقعية (المرحلة الآنية): وتحدد بمستوي نمو العمليات العقلية الناتجة عن الانتهاء من مرحلة معينة

مستوي النمو الممكن او المتوقع:

وهو المدي الذي يمكن ان يحققه الطفل فوق ما تسمح به مرحلة نموه الواقعية وهو ما يسميه بحيز النمو الممكن الذي يتأثر بالعوامل الثقافية التي يمكنها ان تحسن الاداء وترتفع به عن المستوي الواقعي

مرحلة النمو البعيدة:

وهو المستوى الذي يصل اليه الطفل تدريجيا عبر تجاوز منطقة النمو الاقرب او المحتمل او الممكن. انظر شكل (١).

يتأثر حيز النمو الممكن بحجم ما يملكه الطفل من التكوينات العصبية للعمليات المعرفية وبحجم التأثيرات الثقافية التي يتعرض لها وجهود الراشدين والاقران الاكثر قدرة. لذلك نجد الأبناء يتعجبون من انهم يربون جميع الابناء بنفس الطريقة ويوفرون لهم نفس الامكانات الا انهم يختلفون في طرق التعلم والتفكير وحل المشكلات. انه حيز ان الممكن. والمثال الواقعي التالي يوضح ذلك:

استطاع الطفل آدم استطاع ان يتحد ث اللغة السائدة في الاسرة ويفهم لغتين اخرياتين في وقت واحد وهو في سن الثالثة واربعة شهور. فقد ولد لأبوين مختلفي اللغة ويعيشون في مجتمع يتحدث لغة ثالثة تحدثه الام منذ ولادته بلغتها (اللهجة المصرية) ويحدثه الاب بلغته (الانجليزية) وتحدثه الحضانة بلغة البلد التي يعيش فيها (الفرنسية) هو يفهم لغة الام (تحكي له حدوته قبل النوم باللهجة المصرية) لكنه لا يرد بها، يرد في معظم الاحيان بلغة الاب لأنها لغة التفاهم بينه وبين الاب وبين الاب والام في المنزل، او يرد بلغة الحضانة لأنه يستعملها أكثر مع المشرفة والاطفال. كانت الام حريصة على ان يتعلم لغتها لدرجة انها فرضت على اهلها حينما تكون في زيارة لهم او يكونوا في زيارة لها ان يتحدثوا معه بلغتهم الاصلية.

وقد ادي هذا فيما تصورت جدته (المصرية) ان عدم وجود حوار مشترك بينها وبين الطفل يرجع إلى انه لايفهم اللهجة المصرية، ففكرت في ان تقترح على الام دمج اللغتين المصرية والانجليزية معا. لكن الام لم توافق واصرت على ان يتم التفاهم معه باللهجة المصرية. وذات مرة حينما قالت له الجدة: انها عملت لك مكرونة (ودن القطة) فوجئت وهي تضع طبق المكرونة امام الاب

انه يقول له this is cat's ears اذن فهو يفهم اللغة بل يترجمها لوالده!! اذن هو يفهم ابل يعي ان والده لا يعرف اللهجة المصرية!!

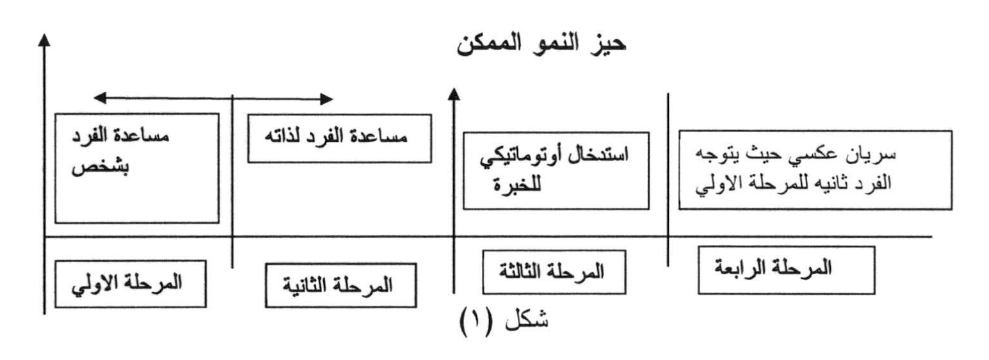
ماذا لو ان هذا الطفل خضع لاختبار يطلب منه ترديد كلمة (ودن القطة) او اي كلمة اخري ولم يعرف؟ بماذا نحكم عليه؟ هذا هو المقصود بالتقييم الدينامي للقدرات المعرفية في مقابل التقييم التقليدي للمنتج العقلي. ان التقييم الدينامي يستطيع ان يميز بين الاطفال ذوي اضطراب اللغة كما يستطيع ان يصل إلى التشخيص والتعرف على امكانات الطفل للتعلم الممكن. ايضا فان البيئة الثرية النشطة في وجود وسيط انساني يقوم بتنشيط التفاعل بين الطفل والبيئة يجعل حيز النمو الممكن يصل إلى اعلي مستوياته (الام في هذا المثال) لذلك يؤكد فيجوتسكي على اهمية الخبرة الاجتماعية والثقافية في نمو الطفل من الناحية المعرفية،

بمساعدة الأخرين اولا ثم بدون مساعدة فيما بعد، مثل قيادة السيارة يقود المتعلم السيارة في وجود المدرب ثم بعد فهم آليات القيادة يقودها بمفرده. وكذلك تعلم القيم الاخلاقية تبدأ خارجية المنشأ ثم داخلية حينما يكون لها معني.

لذلك فقد احتل التقييم الدينامي للقدرات المعرفية مكانة كبيرة في المنظومة التعليمية بكافة أبعادها وجوانبها وأصبح عاملا مهما وأساسياً لتحديد نقاط القوة الضعف في الاداء التعليمي بمختلف انواعه في الفصول الدراسية، خاصة بالنسبة لغير العاديين من اجل وضع البرامج الإثرائية والتربوية الملائمة لكل طفل.

ذلك أن طرق القياس التقليدية بكافة أنماطها وأنواعها لا تفعل سوى التركيز على تحديد المستوى الحالي للطفل نسبة لأقرانه، ويتم تشخيص حالة الطفل فيها من خلال الاختبارات التي تقدم له، وبناء على ما يظهره ذلك الطفل من استجابات صحيحة، أي أنها تهتم بالمخرجات التي تظهر من خلال أدائه، دون أن تأخذ بالاعتبار البناء المعرفي والعمليات المعرفية التي يقوم بها ذلك الطفل للوصول لمثل هذه النتيجة او التي يمكن له ان يستخدمها في الحصول على معارف اخري والوصول إلى نتائج قد تكون مختلفة عما ما طلب منه لكنها صحيحة. لذلك أصبح التقييم من خلال الاختبارات التحصيلية او اختبارات الذكاء لا يفيد في تحديد المهارات المعرفية التي يستخدمها في الحصول على المعلومة او الامكانات المعرفية التي يمكن ان يستخدمها في المستقبل.اي حيز النمو الممكن الذي يقوم عليه برنامج التدخل المناسب.

مثال: كثير من امهات الاطفال المعاقين عقليا لا يصدقون نتائج الاختبار العقلي او التحصيلي لأنهم يشاهدون تفوقا لأبنائهم في بعض المهارات اللغوية او الفنية او الاجتماعيـــة لا تظهرهـــا هـــذه الاختبارات.



شكل (١)

قدرة في طريقها للنمو

ومن امثلة الدراسات التي اهتمت بالتقييم الدينامي للنشاط المعرفي لعينات من المعاقين دراسة (حنان الشيخ، ٢٠٠٤)، وقد كان الهدف من دراسته هو تحديد ما إذا كانت هناك فرقا دالا بين درجات الأطفال المعاقين عقليًا ذوي السلوك اندفاعي، وذوي زملة داون، وأداء الأطفال المعاقين عقليًـــا ذوي السلوك الاندفاعي وبدون زملة داون، وأداء الأطفال المعاقين عقليًا بدون سلوك اندفاعي وبدون زملـــة داون. علي اختبار الذكاء التقليدي مقارنا بالتقييم الدينامي، على عينة مكونة من (٣٠) طفل وطفلـــة تتراوح أعمارهم ما بين (٩-٢٠) سنة ومعامل ذكائهم (٥٠-٧٥) بمدرسة التربية الفكرية بمدينـــة نصر قسموا إلى (١٤ منهم ذوي سلوك اندفاعي ، ١٦ بدون سلوك انـــدفاعي) ، اســـتخدم مقيـــاس ستانفورد بينيه الصورة الرابعة ، ومنظومة التقييم المعرفي ، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة بين متوسطي الدرجة الكلية للقياس بالمنحى التقليدي والدينامي لصالح التقييم الدينامي

وفي هذا الصدد ايضا فقد أظهرت دراسة (Swanson & Lussier, ٢٠١٠) التي هـــدفت إلى تحليل (٣٠) دراسة من الدراسات المنشورة عن التقييم الدينامي، وقد أظهرت نتائج تحليل تلك الدراسات وجود تفاوت كبير في حجم الأثر تبعًا للمجموعة حيث أظهرت أن الأطفال الأصغر ســـنا يحقق أعلى حجم تأثير من الأطفال الأكبر سنا كما أن الدراسات ذات أحجام عينة معتدل أثمرت عـــن وجود حجم تأثير أكبر مما أحدثته دراسات مع أحجام العينات صغيرة أو كبيره كما أظهرت أن الدعائم والاستراتيجيات العامة في التقييم الدينامي أسفرت عن حجم تأثير أكبر مما أحدثه التدريب .

يتضح مما سبق أن أسرع السبل إلى تغيير وتطوير العملية التعليمية هو السعي إلى تغيير وتطوير نظام التقييم التقليدي واستخدام التقييم الدينامي كأحد الاتجاهات الحديثة، وذلك من أجل التعرف على البناء المعرفي للطفل العادي وذي الاحتياجات الخاصة، والكشف عن مواطن القوة والضعف لديهم، وكذلك الكشف عن الاستراتيجيات التي تتناسب مع إمكانيات كل فئة بل كل طفل بما يسهم في التخطيط الفارق لعمليات التدخل والإثراء.

وكل ذلك يقتضي تبني استراتيجية للتقييم تعتمد على التقييم الدينامي فيتضمن إصدار الأحكام لمعرفة نقاط القوة والضعف بشكل عملي بناء على اختبارات العمليات المعرفية والبناء المعرفي، وتستخدم للتشخيص الفارق بين وجود قصور في العمليات المعرفية أو عدم وجود قصور، وتحديد السبب الرئيسي وراء الأداء غير الدقيق، وتحديد الخريطة المعرفية مقترنة بخطط تعديل المسار وتصويب الاتجاه في ضوء ما تسفر عنه البيانات من معلومات. والجدول التالي يوضح الفروق بين التقييم الدينامي والتقييم التقليدي للقدرات المعرفية

جدول رقم (١)

مقارنة بين التقييم بالمنحى التقليدي وبالمنحى الدينامي

م	التقييم التقليدي	التقييم الدينامي
١	يهتم بدرجة وارتقاء النمو العقلي ويركز على نتائج النمو السابقة	يهتم بأسلوب وعمليات النمو ويركز على مقدمات النمو في المستقبل.
٢	يمر المتعلمين بمراحل محددة مسبقا إلى حد ما من التعلم	يمر المتعلمين بمراحل منفتحة ذات إمكانيات لا نهائية من التعلم.
٣	يفاضل بين مجموعة معيارية من الأقران.	يقارن أداء الطفل بنفسه في أوقات ومهام مختلفة.
٤	يقيس الوضع الحالي للشخص ورواسب الماضي	يقيس مدي الميل التعليمي-أفضل ما يمكن تحقيقه.
٥	يصنف الأداء الراهن " ماذا يعرف الطفل" علي أساس التدرج أو الفئات.	يقيس إمكانية التعلم.
٦	يقيس لأي درجة يستطيع الطفل التعلم بمفرده	يبحث في الإمكانيات والظروف من أجل التغيير البنائي، ويحدد نوع التعليم الذي يحتاجه الطفل ليحقق مستوي مقبول من الأداء " نقلة كيفية" وكذلك أوجه القصور في العمليات التي ترتب عليها فشله في الماضي وكيف يمكن تصحيح ذلك.
٧	يتنبأ بالأداء المستقبلي علي أساس ثبات الخصائص والوظائف العقلية.	يبحث عن مؤشرات التطوير والتنمية وأقصي أداء ممكن لهذا الطفل.
٨	يقوم الفاحص بدور الملاحظ / الراصد/ المراقب منطلقًا من فلسفة القياس الجماعي المرجعي/ لمحكي المرجعي.	يقوم الفاحص بدور الوسيط حيث يسعي إلى تقليل أثر العوائق الدخيلة على الأداء / العوامل التي تجيب الإمكانيات الحقيقية التي يسعي القياس الدينامي إلى تقديرها.
٩	الهدف منه هو : القياس والترتيب والتقييم.	الهدف منه هو : التشخيص تمهيدًا للتخطيط والإثراء.
١٠	يتبني الفاحصون المواقف البينية والمحايدة كوسيلة للحد من قياس الخطأ.	يتدخل الفاحص في عملية التقييم.
١١	يعطي الفاحص القليل من التغذية الراجعة عن نوعية أدائه حتى يكتمل التقييم، وإذا فعل عدا ذلك يهدد نتائج الاختبار الحقيقية.	وهناك شكل معين من التغذية الراجعة (مساعدة الوسيط)، وهذا هو جوهر عملية التقييم.

التقييم الدينامي :Dynamic Assessment

هو التقييم الذي يسعى لقياس إمكانية الطفل للاستفادة من التعلم، أي الوسع المعرفي Learning Propensity ويستند في دعواه إلى أن المخ البشري نظام مفتوح ينمو ويخبو من خلال تفاعله مع البيئة، فالبيئة الغنية بالمثيرات المتجددة المتنوعة تنشط المخ وتحفز العمليات المعرفية الوجدانية للتوصل لصيغ جديدة يقاس من خلالها النمو الممكن. وبذات المنطق فإن البيئة الرتيبة المحرومة من تلك المثيرات تعرض المخ للتيبس المعرفي الوجداني فتزداد الهوة بين الأداء الفعلي والأداء الممكن، أي تتسع المسافة الدالة على حيز النمو الممكن.

مثال: حصل طفلان على الدرجة صفر في أحد مقاييس الذكاء التقليدي (دور الفاحص في الحالتين محايد وموضوعي) في القياس الدينامي يقوم الفاحص اثراء موقف القياس فيتيح للمفحوص فرصة لتنشيط وظائف المخ فإذا سأل المفحوص كيف تصلت إلى هذه الاجابة؟ او قال له ممكن تجرب كذا...ايه رأيك لو.... الخ يكون بذلك قد اعطاه فرصة التأمل والمراجعة والاستبصار بالاستراتيجيات التي اتبعها ومن ثم يعمل على اثراء وتنشيط العمليات المعرفية والوجدانية فإذا ذكر أحد الاطفال الخطوات التي اتبعها في الوصول إلى الاجابة الصحيحة وفشل الطفل الآخر في ذلك هل يعتبران متساويان؟ القياس الدينامي يقيس ما يمكن للطفل ان يحققه فهو يشخص بينما القياس التقليدي يصنف والتصنيف ليس دالة على عدم القدرة او التفوق او الموهبة.

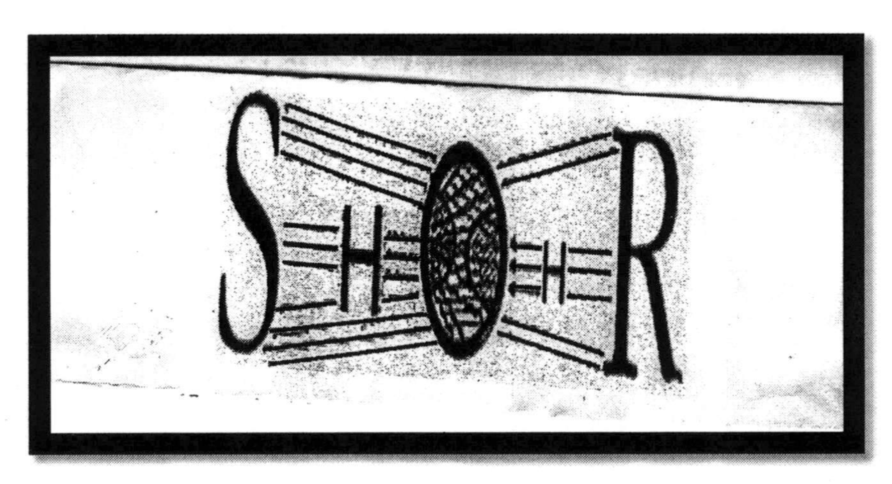
ويوفر التقييم الدينامي نوع من التدخل التعليمي من خلال وسيط يمكن ان يكون المعلم او أحد الوالدين او الاقران. هذه الوساطة يتم تعديلها باستمرار لتتناغم مع تجاوب المتعلمين اثناء عملية التعلم، ويتم استخدام استجابات المشاركين كنقطة انطلاق لبدء أنشطة التقييم والوصول إلى تحليل أعمق وأكثر منهجية لعملية التقييم والتعلم معا. ويسمي (التعلم الوسطي) الذي يهتم بالتعرف على نقاط القوة والضعف في القدرات العقلية بناء على أسس علمية نيورولوجية، حيث يؤدي التعلم إلى تغير أنماط التفكير، فضلا عن أن عقل الطفل يستطيع أن يعيد تركيب نفسه مع كل تنبيه أو خبرة جديدة، ومعرفتنا بأسس الخطوات التي يتم بها التعلم قد يعطينا تبصراً مفيداً في كيفية تعلم الأطفال ومن ثم يمكن ان نقدم لهم البرامج المناسبة.

والتقييم الدينامي، يعمل على تشخيص إمكانيات الطفل بشكل عملي، وتحديد نقاط القوة والضعف وإمكانية تعديلها، كما أنه يعمل على تحديد السبب الرئيسي وراء ضعف الأداء من خلال التعرف على العمليات المعرفية التي يقوم بها الطفل، وتحديد مستويات الوساطة التي يحتاج إليها

للوصول لأقصى أداء ممكن له، بما يسهم في وضع برامج تربوية قائمة على أسس سليمة لتنمية إمكانيات الاطفال من خلال التدخل في العمليات المعرفية التي تم تشخيص بعض مواطن الضعف والقصور فيها

يعد منحي فيورشتين"Feuerstein" القائم على نظرية فيجو تسكي "Vygotsky" من أفضل المناحى في التقييم الدينامي المقدم للأطفال الصغار، حيث يقدم منحى بديل للمناحي التقليدية لتقييم قدرات الأطفال الصغار في ضوء إتاحة أفضل الفرص لإظهار هذه القدرات بأفضل إمكانياتها وأهم الفئات استفادة من هذا المنحى هم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لما يوفره المنحى من تشخيص مناسب لأفضل ما عندهم من قدرات وإمكانيات تفعل وتزيد من قدراتهم العقلية.

يعتمد التقييم الدينامي علي جهد الوسيط الذي يستخدم استراتيجيا تعتمد علي طرح الاسئلة والنمذجة وتحليل المهام وتوفير المساعدة بشكل تدريجي ومتوازن. الشكل التالي يوضح وضع الوسيط والمتعلم



شكل ٢

رسم تخطيطي لوضع الوسيط والمتعلم (نقلا عن فيرشتين)

الوسيط الانساني في الشكل السابق والذي يرمز له بال حرف Hيضع نفسه بين المتعلم والذي يرمز له بالحرف O وبين المنبه S والاستجابة R وهولا يعنيه ان يكون الحل في متناول اليد بل ما يعنيه هو كيف يصل المتعلم لحل المشكلة. بناء على ذلك فإن التعلم عن طريق وسيط يرتكز على عدد من الاستراتيجيات التي يمكن ان يستعين بها الوسيط (الاكثر قدرة) لأحداث تفاعل بينه وبين الطفل

لمعرفة حيز النمو الممكن. فيما يلي امثلة لطرق التفاعل بين الطفل والراشد اثناء التقييم الدينامي:

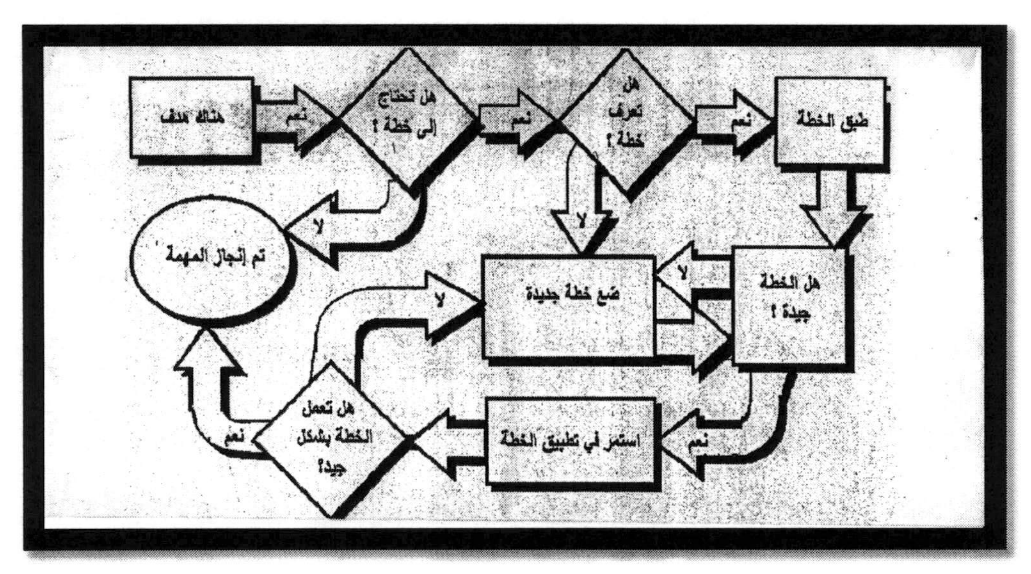
الاحساس بالمنافسة والقدرة على الانجاز	البحث عن هدف السلوك واعداده والتخطيط للهدف وتحقيقه.
الاشتراك في السلوك	التحدي، البحث عن الطرافة والتعقيد
البديل المتفاعل	التحفيز، المكافآت
التركيز، التكرار او التقليد	المسئولية المشتركة
الحث الشفهي	السلوك المقارن
افتراض تحمل المسئولية	الربط بالخبرات السابقة
توجيه الانتباه	المشاركة
التوقع الايجابي	طلب الاستثارة
علاقة السبب والنتيجة	الاستجابة الشفهية او الحركية

نظرية PASS للعمليات المعرفية:

كلمة pass اختصار للعمليات المعرفية الأربعة التي تحدث داخل المخ والمسئولة عن معالجة المدخلات وهي: التخطيط Planning، الانتباه Attention، التأني Simultaneity، التتابع Succession وقد تم تقسيم منظومة التقدير المعرفي إلى قسمين أحدهما يشخص العمليات المعرفية، والآخر يربط بين العمليات العقلية ويتنبأ بالتحصيل

تبدأ نظرية pass بافتراض ان المعلومات التي ترد إلى المخ اما ان تأتي من اعضاء الحس الخارجية او الداخلية تصل إلى مناطق معينة في المخ حددها داس وزملاؤه (١٩٩٠) في اربعة عمليات هي: التخطيط، والاستثارة والانتباه، والمعالجة المتزامنة، والمعالجة المتتابعة وهي مجموعة من القدرات المعقدة التي تميز الإنسان عن الكائنات الأخرى، ويستطيع الدماغ أن ينجزها إما منفردة أو مجتمعة في وقت واحد لمعالجة المعلومات وحل المشكلات، وتتمثل العمليات المعرفية فيما يلي:

التخطيط: -هو عملية عقلية يحدد فيها الطفل وينتقي ويستخدم الحلول المتاحة للمشكلة، وتشتمل على حل المشكلة، وتشكيل التفكير، وضبط الاندفاع، واسترجاع المعرفة، كما أنه عملية من العمليات المعرفية التي تتضمن القدرة على تعميم واستخدام الاستراتيجيات واستنباطها، والقدرة على تنفيذ الخطط، توقع النتائج، ودافع التحكم، والتوجيه والتحكم والشكل التالي يوضح مراحل عملية التخطيط



شكل رقم (٣) عملية التخطيط

الانتباه: -هو عملية عقلية ينتقي الطفل فيها بعض المثيرات ويتجاهل المثيرات الأخرى، ويشتمل على تركيز النشاط المعرفي، وبقاء الانتباه، وتوجيه الاستجابة، كما أنه عملية من العمليات المعرفية التي تتطلب الاختيار والتركيز على مثير معين، والقدرة على التركيز المباشر على التفاصيل الجوهرية والمعلومات المهمة ومقاومة التشتت الفكري.

التأني: -تعني مدى القدرة على إدماج مثير أو منبه في فئة ما، وإدراك الخصائص المشتركة بين مجموعة من المنبهات، كما أنه عملية من العمليات المعرفية التي تتطلب من الطفل وضع المثيرات المنفصلة في مثير واحد، أو المثيرات في مجموعة.

التتابع: -وفقًا للوريا تعني قدرة الطفل على أن يدمج أو يضع المثير داخل سلسلة مرتبة، وهذا التسلسل يكون متوالي أو متعاقب، ومن هذا تتطلب القوة في أداء التسلسل والتوليف والتناغم بين الأجزاء. (نجليري، ٢٠٠٦: ٢١-٣٥).

المنظومة المعرفية (داس):

منظومة التقدير المعرفي وضعها داس وآخرون بناء على نظرية PASSوهي بعنوان: اختبار م.ت.م (كاس) cas للذكاء. إعداد: J. P Dask (١٩٩٧ – ١٩٩٠) Naglieri ، Jack وقام بإعدادها للبيئة المصرية، ايمن الديب ، صفاء الأعسر(٢٠٠٦) تهدف المنظومة إلى تقييم العمليات المعرفية للأطفال من سن (٥ – ١٧) سنة وتتكون من جزئيين الجزء الاول للأطفال من سن ٥ – ٧ سنوات. والجزء الثاني للتلاميذ من سن ٨ – ١٧ سنة.

يقول Naglieri ان هذه المنظومة حاولت أن تتلافى عيوب الاختبارات التقليدية التي تقيس الذكاء والتحصيل. وتتضمن **١٢ اختبار** لتقييم العمليات المعرفية للأطفال سن ٥_١٧ سنوات وهي التخطيط والانتباه والتآني والتتابع كل منها يقيسه ثلاثة اختبارات فرعية كما يلي:

التخطيط: وهي عملية عقلية تتضمن القدرة على تعميم واستخدام الاستراتيجيات واستنباطها والقدرة على تنفيذ الخطط وتوقع النتائج والتوجيه والتحكم الذاتي ويحدد الفرد من خلال التخطيط استخدام الحلول المتاحة لحل المشكلات. الاختبارات الفرعية التي تقيس عملية التخطيط هي:

اختبار مضاهاة الارقام. اختبار التخطيط لحل الرموز. اختبار التخطيط – التوصيل.

الانتباه: وهي عملية عقلية ينتقي فيها الفرد بعض المثيرات ويتجاهل المثيرات الاخرى وهو القدرة على التركيز المباشر على التفاصيل الجوهرية والمعلومات المهمة ومقاومة التشتت الفكري. الاختبارات الفرعية التي تقيس عملية الانتباه هي:

اختبار الانتباه على اساس ثبات المدرك. اختبار البحث عن الاعداد. اختبار الانتباه على اساس تغيير المدرك.

التأني: وهي من العمليات المعرفية التي تتطلب من الفرد وضع المثيرات المنفصلة في مثير واحد أو المثيرات في مجموعة. والاختبارات الفرعية التي تقيس عملية التأني:

اختبار المصفوفات غي اللفظية. اختبار العلاقات اللفظية المكانية. اختبار ذاكرة الاشكال.

التتابع: وتعني قدرة الفرد على أن يدمج أو يضع المثير داخل سلسلة مرتبة وهذا التسلسل يكون متوالي أو متعاقب. الاختبارات الفرعية التي تقيس عملية التتابع هي:

اختبار تتابع أو سلاسل الكلمات. اختبار إعادة الجمل. اختبار معدل تكرار الكلام. اختبار اسئلة الجمل.

مجالات استخدام منظومة التقييم المعرفي م. ت. م:

تستخدم منظومة التقييم المعرفي م. ت. م في تحديد كفاءة الأفراد والتعرف على مستويات الوظائف المعرفية لديهم فهي تساعد الفاحص على:

- اختبار كفاءة العمليات المعرفية في علاقاتها بعضها ببعض
- والتعرف على العلاقة بين عمليات PASS والتحصيل.
- استخدام منظومة التقييم المعرفي في تشخيص مناطق القوة والضعف للتعلم.
- التعرف على صعوبات التعلم واضطرابات الانتباه والاعاقة الذهنية والتعرف على الموهوبين، ومن خلال التشخيص يتم اختيار التدخلات المناسبة والبرامج التعليمية والعلاجية.
- تقييم اداء الافراد الذين يعانون من اضطراب الانتباه واضطراب النشاط الزائد.
- تقييم اداء الافراد الذين يعانون من مشكلات في التخطيط أو لديهم عطب أو تلف في المخ أو يعانون من اضطرابات انفعالية شديدة.

مفتاح تصحيح الاختبارات:

مراحل التصحيح لهذه الاختبارات تبدأ بتسجيل الزمن المحدد وعدد الاجابات الصحيحة التي نجح الطفل فيها والزمن الذي استغرقه والاجابات الصحيحة التي حصل عليها. ثم استخراج الدرجة المعيارية للسرعة من الدرجات الخام (الدرجة الخام هي مجموعة درجات السرعة والتي يتم تحويلها الى درجة معيارية) وهذه الدرجة المعيارية تمثل قدرة الطفل على اجتياز هذا الاختبار بالإضافة الى المعلومات التي نحصل عليها من خلال الاستراتيجيات المستخدمة التي توضح المهارات التي يستخدمها الطفل وقدرة الطفل على اكتشاف المثير المستهدف من الفقرات وتجنب المثيرات المشتتة.

حساب الدرجات:

تحسب الدرجات من خلال عدد الاجابات الصحيحة والاجابات غير الصحيحة، الاجابات الصحيحة (درجة واحدة) الاجابات غير الصحيحة (صفر) والدرجة الخام هي مجموعة الدرجات لكل الفقرات والتي يتم تحويلها الى درجة معيارية. تحول الدرجات المعيارية الكلية الى مستويات تبدأ من مستوى ممتاز جدا الى مستوى منخفض جدا.

تصنيف الدرجات المعيارية الكلية لمنظومة التقييم المعرفي م. ت. م

المستوى الادائي العام

١٣٠ فما فوق	ممتاز جدا
١٢٠ – ١٢٩	ممتاز
١١٠ – ١١٩	فوق متوسط
٩٠ – ١٠٩	متوسط مرتفع
٨٠ – ٨٩	تحت المتوسط
٧٠ – ٧٩	منخفض
٦٩ فاقل	منخفض جدا

شروط التطبيق وكتابة التقرير:

بداية يستلزم ان يكون من يقوم بتطبيق منظومة التقييم المعرفي أن يتدرب على التطبيق ولديه معرفة وافية خبرة وافية عن القياس النفسي شروطه وادواته وطرق تفسير الاختبارات. ويعتمد التقييم في هذه المنظومة على تحديد (حيز النمو المكن) وذلك بحفز المفحوص على تقديم أفضل ما عنده عن طريق اقامة علاقة ايجابية بينه وبين الفاحص، وقد يكون النجاح في اقامة اتصال فعال وحيوي وهادف ملقى على كاهل الفاحص من خلال إتقانه مهارات الاتصال الفعال ليتيح للمفحوص أن يكون منفتحًا يعبر عن افكاره وخبراته بكل امان وراحة.

يتوقف التطبيق في اي اختبار بعد الفشل في أربع فقرات متتالية فإذا فشل التلميذ للأعمار (٨ – ١٧) في الفقرة (٣) أعطي له الفقرة (١) باستخدام تعليمات أعمار (٥ – ٧).

عند كتابة التقرير ينبغي ان يكتب الفاحص ما يأتي:

- ملاحظاته عن اداء الطفل: مثل سلوك الطفل أثناء الجلسات هل كان مستجيب أم لا.
- عمل جدول نقوم فيه بتوضيح الدرجات الخام والدرجات المعيارية العمرية والعمر المكافئ الوسيط.
- استخراج العمر العقلي للطفل.

- تفسير نتائج نقاط الضعف والقوة التي أظهرتها الاختبارات التي طبقت على الطفل.
- كتابة بعض التوصيات والارشادات من وجهة نظر الاخصائي وتوجيهه الى برنامج لتنمية مهاراته بالشكل المناسب.

نماذج لتدخل الوسيط أثناء تطبيق اختبار منظومة التقييم المعرفي:

فيما يلي تسجيل للحوار الذي دار بين الفاحص والطفل كما جاء في ملاحق رسالة الدكتوراه للباحثة اسراء حسن (٢٠١٢) حيث قامت بتسجيل الحوار الذي دار بينها وبين حالتين من افراد عينة بحثها بعنوان: التقييم الدينامي لبعض العمليات المعرفية للطفل الموهوب وهو يوضح دور الوسيط (الفاحص) اثناء التطبيق:

الحالة الاولى:

التهيئة: اقامة علاقة بين الفاحص والمفحوص، وقد يكون النجاح في اقامة اتصال فعال وحيوي وهادف ملقى على كاهل الفاحص من خلال إتقانه مهارات الاتصال الفعال ليتيح للمفحوص أن يكون منفتحًا يعبر عن افكاره وخبراته بكل امان وراحة.

الفاحصة: -ازيك يا نور عامل ايه!

المفحوص: -الحمد لله.

الفاحصة: -ماما وبابا والميس بتاعتك بيشكروا فيك وبيقولولي إنك شاطر. قولي بقي انت بتعمل ايه علشان يقولوا عليك شاطر؟

المفحوص: -بسمع كلام ماما وبابا والميس بتاعتي كمان، وبعمل الواجب كويس، وخطي حلو، وبحافظ على لبسي نظيف. وحاجات زي كده كتير.

الفاحصة: -تصدق انت كده طلعت شاطر قوي قوي.

المفحوص: -هههههههههههههههه أيوه.

الفاحصة: -ممتاز. بص يا نور سوف اعرض عليك شوية اسئلة محتاجين حد شاطر زيك كده يحلها. وهعمل قدامك أمثلة زيها. هتعرف؟

المفحوص: -أيوه هعرف.

الفاحصة: -قبل البدء في هدية ممكن تأخذها بعد الانتهاء من كل التدريبات. تحب تكون هديتك ايه؟

المفحوص: -شكرًا مش عاوز.

الفاحصة: -لازم تقول علشان المرة الجاية ممكن اجيب لك حاجه مش بتحبها ... تحب اجيب لك ايه؟

المفحوص: -انسان إلى أو بات مان.

الفاحصة: -اتفقنا ... مستعد نبدأ؟

المفحوص: -أيوه نبدأ.

الفاحصة: -أما تتعب قولي وإحنا ممكن نكمل في يوم ثاني ... اتفقنا.

المفحوص: -ماشي ... اتفقنا.

وساطة ضبط ومراقبة السلوكMediation of regulation and control of Behavior

الاختبار: -التخطيط لحل الرموز.

يقوم الوسيط هنا بمساعدة الطفل في التخطيط قبل تنفيذ العمل. حيث يمنح الطفل فرصة لإمكانية التفكير قبل العمل وتخطيط خطوات السلوك نحو تحقيق الهدف. يعرض الوسيط أمام الطفل برنامج تتابع الخطوات، مما يؤدي الى توجيهه الى الاسلوب المطلوب في التنفيذ لكي يقلل من اندفاع الطفل عند القيام بعمليات الادراك والتركيب والتعبير. وينبغي أن يكون ضبط السلوك مقرون بملائمة مميزات المهمة لقدرات الطفل ومجالات اهتمامه.

الفاحصة: -يجب معرفة الطفل للحروف الهجائية مسبقًا، حيث أن معرفة الحروف الهجائية هو الاساس الذي يبنى عليه المهمة كاملة، لذا فقد تم الاشارة إلى حرف الألف .... وأقول للطفل حرف ايه ده ... تقدر تقولي.

المفحوص: -حرف الألف.

الفاحصة: -ممتاز جدًا تقدر تقولي ايه الثلاثة حروف اللي بعد الألف .... عارف؟

المفحوص: -أ – ب – ت – ث.

الفاحصة: -تمام ... طيب شاور لي على شكل كل حرف من الحروف اللي قلت عليها.

المفحوص: -اشار الى الحروف بطريقة صحيحة.

الفاحصة: -مطلوب منك تبص للصناديق الصغيرة اللي قدامك مع الاشارة اليها ... صندوق حرف (أ) معه في نفس الصندوق حرفين ثانيين مع الاشارة اليهما ... تقدر تقولي اسم الحرفين دول ايه؟

المفحوص: -حرف (و – ي)

الفاحصة: -ممتاز جدًا ... والحرفين دول اسمهم الكود أو الرمز بتاع حرف الألف ... وحرف (ب) له رمز ويا ترا هو ... إيه؟

المفحوص: -وو، والتاء رمزه هو ي ي.

الفاحصة: -ممتاز جدًا ... طيب إيه رموز حرف الثاء؟

المفحوص: -حرف و – ي.

الفاحصة: -كده تمام ... دلوقتي مطلوب منك تكتب الرموز دي زي ما قلتها تمام ... تبدأ برموز العمود (أ) وتكتبها كلها وراء بعض وياريت كل ما تكتب تكرر الحروف علشان تبقى عارف بتكتب إيه ... وبعد ما تنتهي من العمود (أ) ... اكتب رموز العمود (ب) ... وبعد كده اكتب رموز العمود (ت) ... خد قلم ووريني هتعمل إيه؟

المفحوص: -يكتب رموز حرف الألف بصورة جيدة، وعندما دخل إلى رموز حرف الباء كتب بها رموز حرف التاء.

الفاحصة: -ركز كده قولي أنت بتكتب إيه هنا ....

المفحوص: -وو.

الفاحصة: -دول رموز صندوق حرف ايه ... تقدر تقولي ... بس بص على الصناديق اللي فوق قبل متقول الاجابة؟

المفحوص: -عرفت دول رموز حرف التاء ... ورموز حرف الباء هم ... ي ي ... يعني كده أنا بعمل خطأ.

الفاحصة: -كده تمام ... يلا بقي عدل خطأك.

المفحوص: -هنا يكون الطفل قد اطمئن من الاختبار، حيث أنه هو الذي تعرف على خطـأه وعدلـه بدون خوف أو رهبة من الفاحصة.

الفاحصة: -هنا تتأكد الفاحصة من إدراك الطفل لمفهوم الحروف الهجائية، أما بخصـوص الانتقـال البصري طلبت الفاحصة من المفحوص أن يستخدم التواصل اللغوي واللغة الدقيقة فيقول رموز حرف الألف هم (و – ي) وبعد الانتهاء يحاول يركز بصره في البحث عن رموز الصـندوق الـذي يليـه باستخدام لغة دقيقة وهكذا حتى يستطيع المفحوص الانتهاء من المهمة المطلوبة بدقة عالية، بما يساعده على تنمية التفكير القائم على العلاقات.

وساطة توجيه الانتباه: -الاختبار: -المصفوفات اللفظية: الفقرة: -٢.

الفاحصة: -مطلوب منك تحدد الجزء الناقص في هذه الصورة.

المفحوص: -مش عارف.

الفاحصة: -بصك ويس على الصورة اللي فوق وحدد الجزء الناقص هيبقى شكله ايه وبعـدين بـص على الخيارات وأنت هتعرف تختار ... حاول تركز شوية على شكل الخطـوط واتجاهاتهـا وانـت هتعرف الاجابة.

المفحوص: -خلاص عرفتها ... وأشار الى الاجابة الصحيحة.

الفاحصة: -ممتاز أنت كده هتقدر تحل كل الاسئلة الجاية طالما فهمت طريقة الحل ازاي.

وقد انعكس ذلك على اجابات الطفل في العبارات التالية فقد تجاوز الطفل باستخدام التعلم الوساطي الى مستوى أعلى بكثير من مستوى عمره الزمني.

وساطة مساعدة المفحوص على تخطي الحواجز: -يتم في هذا المعيار تركيز الاهتمـام علـى تعلـم مهارة معينة لابد من تعلمها لكي يستطيع المفحوص تخطي الحواجز المقبلة.

تعليم بعض المصطلحات شائعة الاستخدام: -الاختبار: -العلاقات اللفظية المكانية. الفقرة: -١١.

الفاحصة: -في أي صورة ترى السهم يشير للدائرة اللي في المربع؟

المفحوص: -إيه هو السهم؟

الفاحصة: -بصك ويس على الصفحة اللي قدامك وقولي إيه الشكل الغريب اللي أنت مش عارف لـــه اسم

المفحوص: -أشار إلى شكل السهم ... وقال ده هو السهم ... صح؟

الفاحصة: -ممتاز هو ده السهم ... لكن ازاي اعرف انه بيشاور على الدائرة اللي في المربع؟

المفحوص: -لما يكون له أيد يشاور بيها.

الفاحصة: -هههههههههه ... طيب إذا كان السهم مش عنده ايد زينا ... يشاور ازاي.

المفحوص: -يشاور برأسه زيي كده ...

الفاحصة: -برافوا عليك ده صحيح ... بس فين رأس السهم ... تقدر تشاور عليها.

المفحوص: -يشير الى نهاية السهم ويقول ... هو ده مش كده؟

الفاحصة: -مش بالضبط ركز شوية وأنت هتعرف وحدك.

المفحوص: -أشار إلى رأس السهم بطريقة صحيحة.

الفاحصة: -كده تمام ... السهم بيغير اتجاه رأسه مرة فوق و مرة لتحت و مرة للجنب علشان يشـــاور على الحاجة اللي احنا عاوزينها { و هنا يمكن أن يدرك الطفل مفهوم الاتجاه } ... يلا بقى يابطـــل وريني الصورة اللي فيها السهم بيشاور على الدائرة اللي في المربع .

المفحوص: -أشار إلى الاجابة الصحيحة

الفاحصة: -من الغريب أن هذا التساؤل قد تكرر من جميع أطفال العينة على حد سواء ... موهـــوبين أو عاديين، ومن الملاحظ في تلك الأنشطة التقييمية أن الطفل يتعرف على مفهـــوم اللـــون والشـــكل والحجم والاتجاه والتوجه المكاني وأنواع الخطوط والأشكال الهندسية والحروف والأعداد وغيرها من المفاهيم.

استدعاء مبدأ المتعة والالم: - الاختبار: -الانتباه على اساس ثبات المدرك. الفقرة: -١

يتم هنا عرض الموافقة على السلوكيات الصحيحة، وتحديد السلوك غيـــر المقبـــول ورفضـــه وتوجيه الطفل ليقوم بتعديل سلوكه.

المفحوص: -فيل كبير ... فراشة صغيرة ... قطة صغيرة ... لا لا لا قطة كبيرة.

الفاحصة: -الفيل حقيقي كبير ... لكن ليه قلت على القطة كبيرة؟

المفحوص: -علشان هي شكلها كبير ... وقطتي كبيرة.

الفاحصة: -طيب قولي انت شوفت الفيل؟

المفحوص: -شوفته في حديقة الحيوان.

الفاحصة: -طيب مين الاكبر الفيل ولا القطة؟

المفحوص: -الفيل إذ فيري بيج.

الفاحصة: -تمام الفيل كبير جدًا ... لكن القطة بالنسبة للفيل في الحقيقة كبيرة ولا صغيرة؟

المفحوص: -بالنسبة للفيل صغيرة طبعًا.

الفاحصة: -تمام.

هنا يستخدم مدخلات لتعلم كل من الاستبصار والادراك الواضح والاحتفاظ بالشكل والحجم والاستجابة التحليلية للمثيرات كمعالجة استدخال المهمة ... وتكوين الصورة العقلية والبحث عن العلاقات اللفظية والاستخدام للسلوك التلقائي المقارن، وكعمليات التمييز والتعميم للمعلومة الجديدة خلال التركيب والتفكير العلاقاتي التناظري، وكمخرجات. استخدام لغة دقيقة والانتقال البصري ...

الحالة الثانية:

وساطة ضبط ومراقبة السلوك: - Mediation of regulation and control of behavior_

الاختبار: -اختبار التخطيط " التوصيل ".

الفاحصة: -يجب معرفة الطفل للأعداد من ١ – ١٥ أولًا، حيث أن معرفة الأعداد هنا هو الأساس الذي يبنى عليه المهمة كاملة، ونتيجة لعدم معرفة الطفل للأعداد فقد تعرض لجلسات مكثفة حتى أتقنها وذلك بالتعاون مع معلمة الطفل ووالدته، وقد تم بعد ذلك الاشارة الى رقم (١) ... وأقول للطفل تقدر تقولي ايه ده؟

المفحوص: -رقم ١.

الفاحصة: -ممتاز جدًا تقدر تقولي إيه العدد اللي بعد الواحد ... عارف؟

المفحوص: -٢

الفاحصة: -تمام ... طيب شاور على شكل الرقم (٢) اللي انت قلت عليه.

المفحوص: -أشار إلى الرقم (٢) بطريقة صحيحة.

الفاحصة: -ايه الارقام الثانية اللي بتيجي بعد الرقم (٢)

المفحوص: -لم يرد بأي شيئ

الفاحصة: -أنا واثقة جدًا في شطارتك و عارفة انك عارف كل الارقام بعد الرقم (٢) ... بس عاوزة أسمعهم منك ... بتقولهم وحدك .

المفحوص: - ١ - ٢ - ٣ - ٤ - ٥ - ٦ - ٧ - ٨ - ٩ .

الفاحصة: -برافو عليك ... شفت أنت طلعت شاطر ازاي و عرفت باقي الارقام وحدك ... دلـــوقتي مطلوب منك توصل الارقام ببعض بنفس الترتيب اللي انت قلته بالضبط زي كده تمام ... ركز معايا و شوفه تعملهم ازاي ... هوصل رقم (١) ب رقم (٢) ... و (٢) هوصله برقم (٣) ... و (٣) هوصله برقم ايه ؟

المفحوص: -(٣) هيتوصل برقم (٤) ....

الفاحصة: -ممتاز و رقم (٤) هوصله برقم ايه ؟

المفحوص: -هوصل ٤ برقم ٥ ...

الفاحصة: -دلوقتي خذ القلم و وريني شطارتك في حل التمرين الجاي ... هتعرف ؟

المفحوص: - أيوه ... يصل المفحوص رقم ١ ب ٢ ثم يترك رقم ٢ ... و يصل رقم ٣ ب رقم ٤ .

الفاحصة: -هو اللي انت عملته مش بالضبط هو اللي مطلوب منك ... ركز شويه معايـــا ... ممتـــاز أنت وصلت رقم ١ ب ٢ ... لكن قولي ليه مشبكتش رقم ٢ بالرقم اللي بعده ... اللي مطلوب منك هنا أنت تشبك كل الارقام مع بعض بالترتيب علشان يقدروا كلهم يلعبوا مع بعض ... ينفع نخلي رقـــم ١ و ٢ مع بعض وحدهم.

المفحوص: -لا مينفعش ... لازم اشبكهم مع بعض علشان يلعبوا مع باقي اصحابهم.

الفاحصة: -ممتاز جدًا ... طيب وريني هتعمل ايه؟

المفحوص: -وصل الارقام بطريقة صحيحة

الفاحصة: -هنا تتأكد الفاحصة من إدراك الطفل لمفهوم العدد، اما بخصوص الانتقال البصري طلبت الفاحصة من المفحوص أن يستخدم التواصل اللغوي واللغة الدقيقة فيقول واحد ويحاول يركز بصره في البحث عن الرقم الذي يليه وهو ٢ ثم يقول اثنين باستخدام لغة دقيقة ويحاول أن يركز بصره في البحث عن الرقم الذي يليه وهو ٣ ... وهكذا حتى يستطيع المفحوص الانتهاء من المهمة المطلوبة بدقة عالية، بما يساعده على تنمية التفكير القائم على العلاقات والتعديلات التسلسلية في العمليات.

وساطة الإحساس بالقدرة: - Mediation Feeling of Competence الاختبار: - المصفوفات اللفظية، الفقرة: -١

هنا تشير الفاحصة الى نجاح الطفل في تنفيذ العمل والوصول الى نتائج جيده من خلال التعبير عن الارتياح تجاه سلوك الطفل ونجاحه مع تفسير سبب هذا الارتياح. لأن الوسيط المشاهد لهذا النجاح، يميزه للطفل ويتطرق إلى مركبات السلوك التي ادت الى هذا النجاح.

الفاحصة: -السؤال بالطريقة التقليدية ... إيه الجزء الناقص في الشكل ده؟

المفحوص: -أشار الى الاجابة الخاطئة.

الفاحصة: -بص بقي اسمع الحكاية دي ... كان في ولد شاطر زيك كده ... الولد ده كانت مامته جابت له ورق قص ولصق ... وبعدين مامته كانت دائمًا بتقص قطعة من الورق وتحطها جنب صحبتها علشان الولد يلصقها بطريقة صحيحة و ميلخبطهاش في باقي الورق ... و بعدين ميدو و هو بيلعب خلط ستة اجزاء من القصاصات الصغيرة على بعض ... و قدامه الورقة دي مع الاشارة الى المشكلة ... دلوقتي مطلوب منك تساعد ميدو في انه يلاقي الجزء الصحيح الناقص ... يا ترى هتقدر؟

المفحوص: -أيوة هقدر ... وأشار الى اجابة خاطئة.

الفاحصة: -بص كويس على الورقة دي كان لونها ايه؟

المفحوص: -لون الورقة أصفر.

الفاحصة: -هو ينفع أقطع حتة ورقة صغيرة من ورقة كبيرة كل لونها واحد وهو أصفر ... ويكون لون القطعة الناقصة أصفر في أزرق.

المفحوص: -لا ثم تحدث بصوت خافت جدًا يكاد لا يسمع " لازم يكون لونها أصفر "

الفاحصة: -يلا قول ايه الاجابة الصحيحة في دول؟ أيوه قولي ... أنا سمعاكي ... اللي بتقوليه ده صح ... قولي يلا.

المفحوص: -أشار الى الاجابة الصحيحة.

الفاحصة: ممتاز هي دي الاجابة الصحيحة ... ليه كنت خايف تقول؟

المفحوص: -ماكنتش خايف ولا حاجة.

الفاحصة: -كويس هو ده اللي عوزاه منك ... ركز شوية وجاوب من غير متخاف ... إذا أخطأت سأساعدك في الوصول للإجابة الصحيحة.

وساطة مساعدة المفحوص على تخطي الحواجز. تعليم الاتجاه: -الافقي والرأسي الاختبار: - المصفوفات اللفظية. الفقرة: -٢

يتم في هذا المعيار تركيز الاهتمام على تعلم مهارة معينة لابد من تعلمها لكي يستطيع المفحوص تخطي الحواجز المقبلة.

الفاحصة: -أي نوع من الخطوط تسمى هذه؟

المفحوص: -دي خطوط واقفة ... مرسومه من فوق لتحت مع الاشارة بالاصبع.

الفاحصة: -طيب هي الخطوط الواقفة دي ممكن ترسمها من تحت لفوق ... وريني كده؟ وقولي على اسم تاني ليها غير انها واقفة؟ إن مكانش اسمها واقفة هيبقى اسمها ايه؟

المفحوص: -أيوه وبتديني نفس الشكل ... ويبقى اسمها واقفة ... ملهاش اسم تاني

الفاحصة: -طيب تقدر تقولي هو الشكل المرسوم فيه الخطوط اسمه ايه؟ {لتوضيح الأشكال الهندسية}
المفحوص: -ده شبه الشباك ... يعني مستطيل

الفاحصة: -ممتاز جدًا ... فين عرض المستطيل وفين طوله ... طبعا انت عارف الفرق بينهم ولا لأ؟

المفحوص: -ده عرض المستطيل ... وده طوله لأنه طويل زيي [يدرك الطفل مفهوم الطول والعرض]

الفاحصة: -برافوا عليك ... لو ركزت شوية في رسمه الخطوط اللي انت بتقول عليها واقفة جوه المستطيل وعرفت هي مرسومة من العرض ولا من الطول ... هتعرف اسمها

المفحوص: -اسمها خطوط عرض

الفاحصة: -شاطر اسمها خطوط عرضية لأنها مرسومة من العرض ... يلا قولي ايه الشكل الثاني اللي فيه خطوط عرضية غير ده (مع الاشارة إلى رقم ١)

المفحوص: -أشار الى رقم ٣ ... وقال دي كمان خوط عرضية

الفاحصة: -ممتاز جدًا ... دي اجابة صحيحة ... طيب بص وقولي الخطوط اللي زي دي (الاشارة الى الشكل رقم ٥) المرسومة من الطول اسمها ايه؟

المفحوص: -خطوط طولية لأنها مرسومة من الطول

الفاحصة: -ممتاز جدًا .... طيب في خطوط ثانية مرسومة مش طولية ولا عرضية ... يا ترى دي اسمها ايه؟

المفحوص: -دي خطوط واقعة لأنها قربت تقع.

الفاحصة: -هههههههههههه حلو الاسم ده بس الخطوط دي اسمها خطوط مائلة مش طولية ولا عرضية تمام كده اسمها ايه؟

المفحوص: -خطوط مائلة

الفاحصة: -تمام ... بص بقي المطلوب منك هنا ... تحدد الشكل الناقص ... ولو ركزت شوية على شكل الخطوط هتعرف ايه الصورة المكملة ليها

المفحوص: -أشار للجزء الناقص بطريقة صحيحة

الاختبار: -العبارات اللفظية المكانية: الفقرة: ١٢تعليم: يمين وشمال

الفاحصة: -قولي بقي يا بطل فين ايدك اليمين؟

المفحوص: -يشير الى يده اليمنى ... ويقول دي ... فيعود ليقول لا لا ... دي هي اليمين فيشير ليده الشمال.

الفاحصة: -طيب تقدر تقولي أنت بتأكل بأي ايد في الاثنين؟

المفحوص: -بأكل بايدي الاثنين.

الفاحصة: -هههههههههه ... بس انت عارف إننا لازم نأكل بايدنا اليمين.

المفحوص: -يمسك بالقلم الرصاص في يده اليمنى ... ويقول أيوه.

الفاحصة: -طيب أنت بتكتب بأي ايد ... اليمين ولا الشمال؟

المفحوص: -بايدي دي ... ويشير الى يده اليمنى.

الفاحصة: -طيب ايدك دي اللي بتكتب بيها اليمين ولا الشمال؟

المفحوص: -الشمال ... لا لا لا ... اليمين.

الفاحصة: -شاطر جدًا فعلًا دي ايدك اليمين ولازم تتعلم تأكل بيها زي ما بتكتب بيهـــا ... تمـــام ... قولي بقي فين ايدك الشمال؟

المفحوص: -دي طبعًا.

الفاحصة: -ممتاز مفيش غيرها هو اللي فاضل عندنا .... ولا عندك ايد غيرها؟

المفحوص: - هههههههههههه لا دي اليمين و دي الشمال .

الفاحصة: -ممتاز جدًا ... تقدر تشاور لي على الكرسي اللي على شمالك.

المفحوص: -هو ده الكرسي اللي لونه روز.

الفاحصة: -ممتاز ... طيب شاور لي على الترابيزة اللي على شمال الكرسي.

المفحوص: -شمال الكرسي؟

الفاحصة: -ايوه شمال الكرسي ... فكر وانا واثقة أنك شاطر وهتعرفها وحدك.

المفحوص: -دي اليمين مع الاشارة الى يده لمعرفة اتجاه الكرسي ودي الشمال ... ثم قال يعني الترابيزة الحمراء هي اللي على شمال الكرسي.

الفاحصة: -صح هي دي الترابيزة اللي على شمال الكرسي، طيب ايه الترابيزة اللي على يمين الترابيزة الحمراء.

المفحوص: -الترابيزة اللبني.

الفاحصة: -جميل جدًا ... يلا بقي بص معايا في الصفحة دي ... وقولي في أي صورة ترى الدائرة اللي فوق المربع اللي على يمينه المثلث وعلى شماله علامة (+).

المفحوص: -أشار للإجابة الصحيحة.

في تلك الانشطة نجد أن الطفل يتعرف على مفهوم اللون والشكل والحجم والاتجاه والتوجه المكاني وأنواع الخطوط والأشكال الهندسية.

وساطة التركيز والدقة في جمع البيانات: الاختبار: المصفوفات غير اللفظية. الفقرة: ١٤

الفاحصة: -ركز وقولي ايه الشكل الناقص هنا؟

المفحوص: -أشار للاختيار رقم ٥.

الفاحصة: -مش ده بالضبط الشكل المطلوب منك تشاور عليه. ركز على الاشكال اللي عندك في الرسمة وانت هتقدر توصل للحل الصحيح.

المفحوص: -أشار المفحوص للاجابة رقم ٦ وهي اجابة خاطئة.

الفاحصة: -ركز شوية على عدد الاشكال الهندسية اللي قدامك في المربعات وانت هتعرف ... يلا قولي انت شايف ايه ... اشرح لي بقي.

المفحوص: -عندي مربعات جواها اشكال هندسية.

الفاحصة: -ايه الاشكال الهندسية اللي قدامك وايه الوانها وكم عددها؟

المفحوص: -عندي ٣ مربعات صفراء جوا ٣ مربعات بيضاء.

الفاحصة: -وقولي عندك كم كام مثلث أبيض (مع الاشارة الى شكله) جوا المربع الابيض؟

المفحوص: -عندي ثلاثة مثلثات بيضاء جوا ٣ مربعات ... وعندي دائرتين لونهم أزرق جوا مربعين ابيض.

الفاحصة: -يبقى كده ايه الشكل الناقص ... فكر كده في العدد الناقص.

المفحوص: -أشار للشكل رقم ٢ الموجود به شكل الدائرة الزرقاء بالمربع الابيض.

الفاحصة: -برافوا عليك ... طيب ليه الاجابة بتاع الشكل رقم ٥ كان خطأ.

المفحوص: -لأن المربعات الصفراء كلها موجودة ومش ناقص منها حاجة.

الفاحصة: -كلام جميل ... طيب ليه الشكل رقم ٦ كانت اجابته خاطئة؟

المفحوص: -لأن المثلثات البيضاء كاملة مش ناقص منها حاجة.

وهكذا يتم الاستمرار مع الطفل في شرح الأسباب وراء صحة أو عدم صحة البدائل الأخرى حتى يتعلم الطفل كيفية تركيز انتباهه على جمع البيانات والمعلومات بالدقة المطلوبة كمدخل للحل، وكذلك للبحث عن العلاقات اللفظية ومقارنة أوجه الشبه والاختلاف وانتقاء الهاديات المناسبة واستخدام السلوك المقارن التلقائي كمعالجة وكذلك الاحتفاظ بالهدوء واستخدام استراتيجية ومقاومة الاندفاع لتحديد البدائل.

الملف النفسي التربوي pep٣

اعداد سكوبلر وآخرون. Schopler & Marcus, ٢٠٠٥ بعنوان: psycho-educational profile, third edition, واختصاره pep٣ ترجمه إلى العربية نبيل حميدان، ٢٠٠٨) بعنوان: **الملف النفسي التربوي**

يعتبر هذا المقياس أداة تشخيصية موضوعية لاضطراب طيف التوحد، فهو يعطي صورة واقعية متكاملة لمستويات النمو النفسي والقدرات الوظيفية النمائية ومناطق القوة والضعف في هذه القدرات والسلوكيات اللا تكيفية للطفل التوحدي. وهو يساعد في بناء البرامج التدريبية لكل طفل علي حده. كما ان إعادة التطبيق تساعد على قياس التقدم في الأداء بما يساعد على بناء برامج تالية تحقق التقدم في الوظائف النمائية والسلوكيات اللا تكيفية.

يحتوي المقياس على جزئين الجزء الأول ادائي وهو يطبق فرديا مع الطفل والجزء الثاني خاص بملاحظات ولي الامر.

الجزء الأول: يتكون من ثلاثة مجالات هي: التواصل والحركة والسلوك اللا تكيفي. يحتوي على ١٧٢ فقرة. تمثل عشرة مجالات للوظائف النمائية وأربعة للسلوك اللا تكيفي:

مجالات الوظائف النمائية (التواصل، الحركة) ستة مجالات: الادراك اللفظي وغير اللفظي، اللغة التعبيرية، اللغة الاستقبالية، المهارات الحركية الدقيقة، المهارات الحركية الكبيرة، التقليد الحركي البصري.

مجالات السلوك اللا تكيفي: أربعة مجالات: التعبير الفعال، التجاوب الاجتماعي، السمات السلوكية الحركية، السمات السلوكية اللفظية.

الجزء الثاني: خاص بولي الامر او من يقم على رعاية الطفل. يقوم أي منهما بالتسجيل اليومي لمستوي الأداء اليومي الحالي في الجوانب المحددة. كما يسجل مستوي التغير في السلوك اللا تكيفي. ويتكون هذا الجزء على ثلاثة مجالات فرعية هي: **المشاكل السلوكية، العناية بالذات، السلوك اللا تكيفي.** (Schopler & Marcus, ٢٠٠٥)

المراجع العربية:

١. اسراء حسن (٢٠١٢)، التقييم الدينامي لبعض العمليات المعرفية للطفل الموهوب (دراسة مقارنة). دكتوراه، رياض اطفال، جامعة القاهرة.

٢. أنور الشرقاوي. (٢٠٠٣). علم النفس المعرفي المعاصر. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٣. ايمن الديب. (٢٠٠٧). ورشة عمل بعنوان" الدورة التدريبية الخاصة بتطبيق مقياس منظومة التقييم المعرفي للذكاء – تشخيص من أجل التنمية ". القاهرة: رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية

٤. حنان الشيخ. (٢٠٠٤). دراسة في المقارنة بين التقييم الدينامي والتقليدي باستخدام نظرية باس للذكاء لتقدير أداء عينة من ذوي الاحتياجات الخاصة ذوي السلوك الاندفاعي. القاهرة: انتراك للنشر والتوزيع.

٥. داس نجليري. (٢٠٠٦). دليل مقياس منظومة التقييم المعرفي م.ت.م. (الكاس) CAS للذكاء (ترجمه أعده وقننه على البيئة المصرية والعربية: أيمن الديب. القاهرة: مكتبة الأنجلو.

٦. رشا محمد. (٢٠٠٢) . القيمة التشخيصية لنموذج التقدير المعرفي CAS كما تظهر في العلاقة بين نموذج PASS والتحصيل الدراسي. رسالة ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس.

٧. عفاف عويس. (٢٠٠٣) . سيكولوجية الإبداع عند الأطفال. القاهرة: دار الفكر

٨. فادية علوان. (١٩٩٨) . دراسة تحليلية نقدية عن انعكاسات مفاهيم الذكاء الحديثة في مجال النمو النفسي. جامعة القاهرة: كلية الآداب.

٩. فاطمة الليثي (٢٠١٦). البروفيل النفسي لدي الأطفال الذاتويين والأطفال الإسبرجر باستخدام الملف النفسي التربوي pep٣ كمحك تشخيصي، دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة القاهرة

١٠. محمد طه. (٢٠٠٦) . الذكاء الإنساني اتجاهات معاصرة وقضايا نقدية. الكويت: عام المعرفة.

١١. مريم سليم. (٢٠١٠) . قياس وتقييم النمو العقلي والمعرفي برياض الاطفال. لبنان: الجامعة اللبنانية.

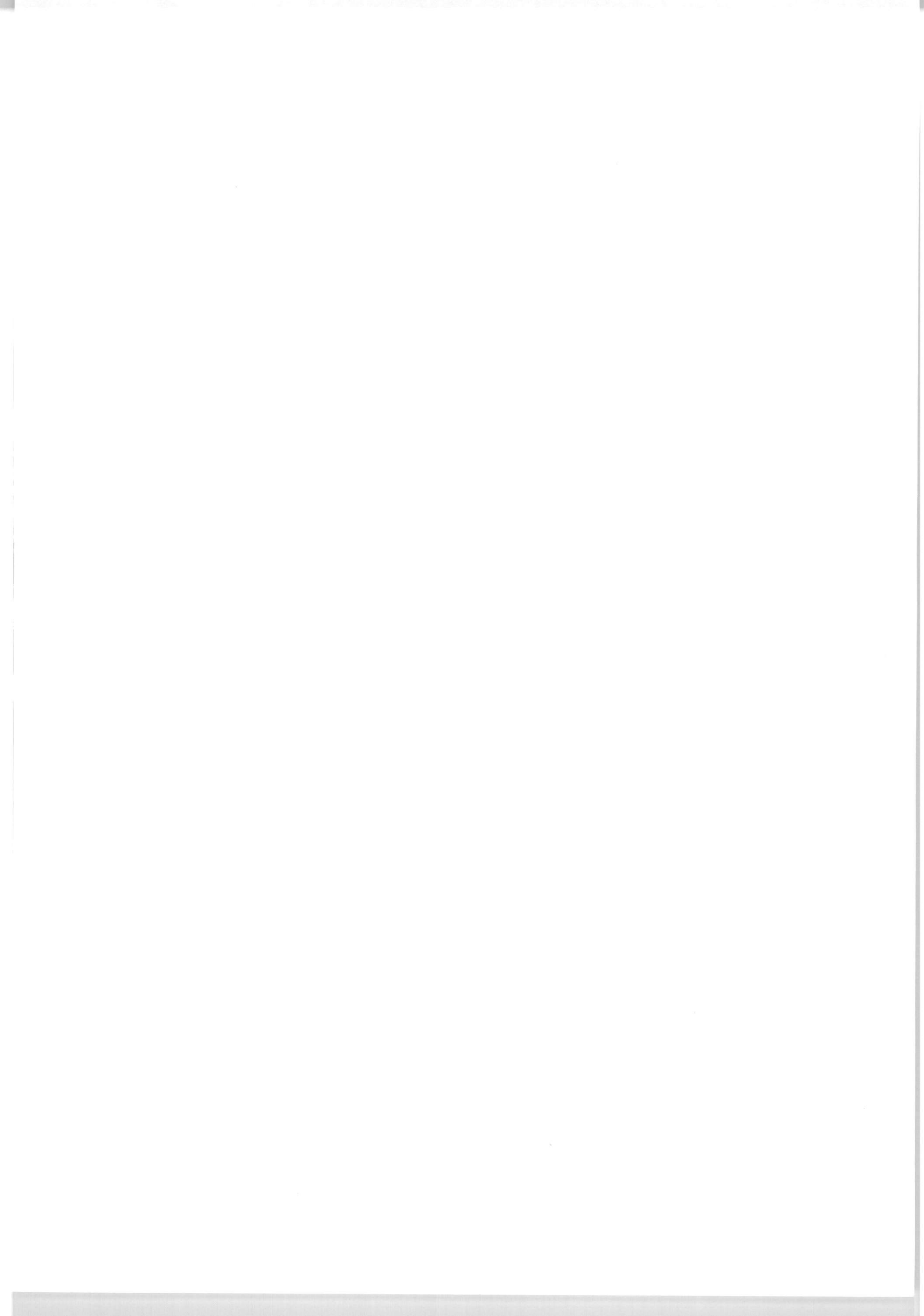
المراجع الاجنبية:

١٢. Feuerstein, R. (٢٠١٠). Mediated Learning Experience, Instrumental Enrichment, and the Learning Propensity Assessment Device. U.S.A: ICDL Clinical Practice Guidelines.

١٣. Rajeev. (٢٠١٠). Zone of Proximal Development. United States: Buzzle.

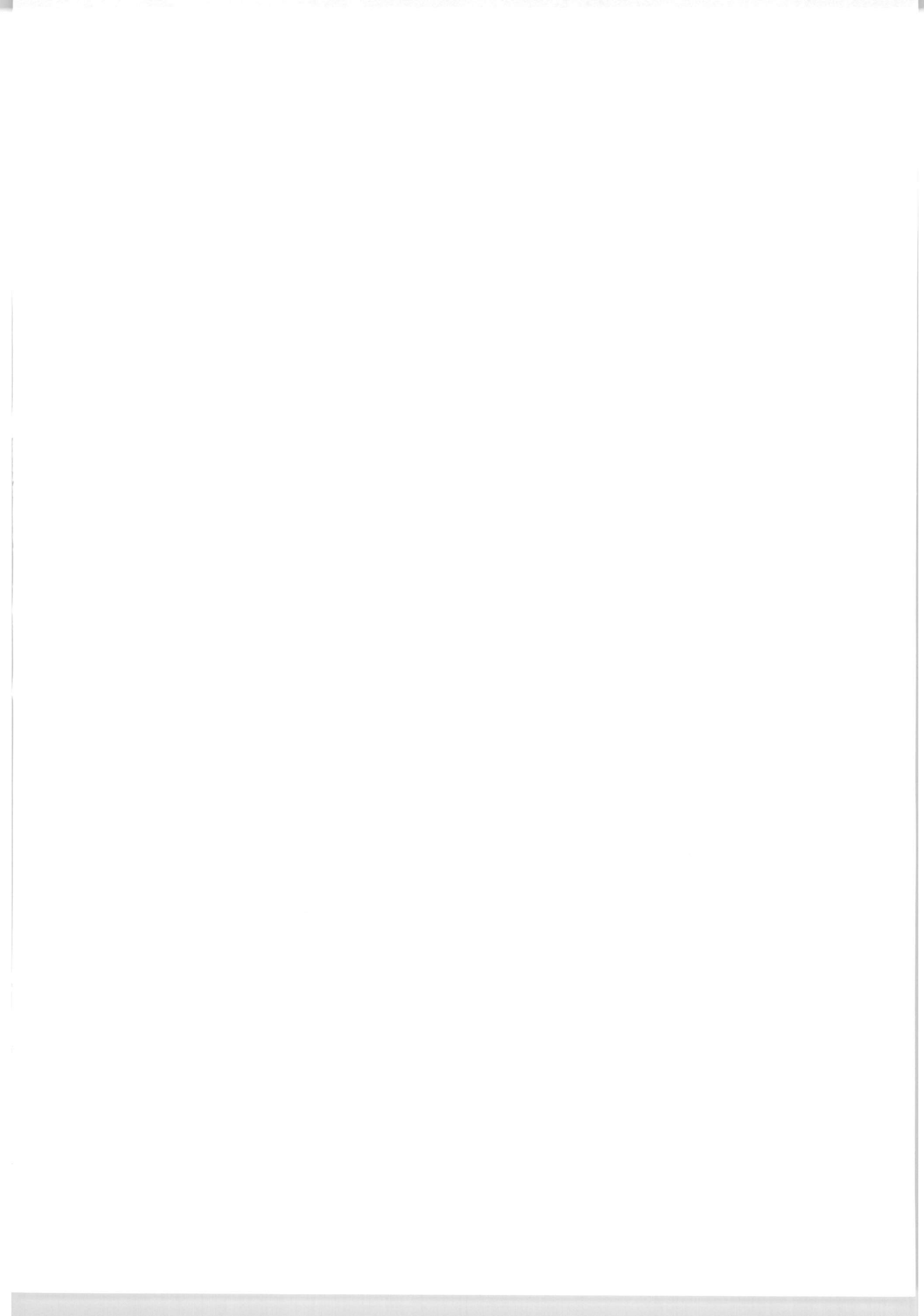
١٤. Schopler, Lansing, Richler & Marcus (٢٠٠٥) psycho-educational profile, third edition, New York. Springer science& business media.

١٥. Yildirim, O. (٢٠٠٨). Vygotsky's Sociocultural Theory and Dynamic assessment In Language Learning. Anatole University Journal Of Social Sciences Celt. ٨ (١), ٣٠١–٣٠٨.



الفصل السابع

الاتجاهات المعاصرة لقياس الشخصية للأطفال



الفصل السابع

الاتجاهات المعاصرة لقياس الشخصية للأطفال

يقدم هذا الفصل ثلاث دراسات تمثل الاهتمامات المعاصرة في قياس الشخصية للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة والسنوات الاولي من التعليم الابتدائي باعتبار انهما مرحلتان متصلتان تربويا. الدراسة الاولي بعنوان: ادراكات وخيالات الأطفال المصريين في مرحلة ما قبل المدرسة للعدوان الإسرائيلي علي الطفل الفلسطيني، استخدم فيعا منهج موري في اختبار تفهم الموضوع. والدراسة الثانية بعنوان: ادراكات الأطفال لأحداث مجتمعهم أجريت في اعقاب ثورة 25 يناير 2011. والدراسة الثالثة بعنوان: مقياس للذكاء الوجداني للأطفال (5-10 سنوات).

الدراسة الاولي: ادراكات وخيالات عينة من الاطفال المصريين في سن ما قبل المدرسة للعدوان الاسرائيلي علي الطفل الفلسطيني.[1] (عفاف عويس، 2002)

قال كريستيان سالمون الكاتب الفرنسي المعروف بعدما زار الضفة الغربية وغزة اثناء الاعتداء الاسرائيلي: " لم أكن أعرف أن على كل طفل أن يبحث عن دفاتره وحاجياته بين أنقاض منزله ". وفى رسالة بعث بها عالم نفس فيتنامى إلى Morris Frazer مؤلف كتاب Children in Conflictقال " :ولقد استمرت الحرب الفيتنامية طويلاً حتى لم يعد يوجد الآن في فيتنام فرداً واحداً يملك أية فكرة عن كيف كانت الأحوال قبل الحرب .إن أطفالنا يجهلون معنى السلام وإذا تخيلوه فإنهم يتصورونه مكاناً جميلاً وأوقات مرحة تخلو من المشاكل والأزمات والمسئولية ... نوعاً من أنواع الجنة على الأرض.

مدخل الي مشكلة الدراسة:

إن ما يعرض يوميا على شاشات التلفزيون العربية والاجنبية يعزز ثقافة الحرب والانتقام لدي الكبار ويثير الرعب والفزع في نفوس الصغار حتى لكأن السلام قد أصبح حلما بعيد المنال .فأية مقاومة للإرهاب يقصدون، مقاومة الارهاب الحادث من السخط على الظلم والقهر في حروب سابقة ام مقاومة الظلم والقهر الذي يستشعر الاطفال الآن بعد ان اتسعت مصادر رصد العنف والإذلال للإنسان الضعيف، واصبحت الاسر لا تستطيع ان تمنع اطفالها من متابعته يوميا في نشرات الاخبار؟

وفي تصورنا ان تعزيز ثقافة السلام التي يتحدث عنها العالم اليوم والتي هي هدف اسمي للمنظمة الاسلامية للتربية والثقافة والعلوم والتي نظمت بشأنها هذا المؤتمر عن الآثار النفسية للاعتداء على المدنيين، يبدأ من الطفل، والطفل في عمره الباكر بالتحديد. يبدأ من الاسرة والمدرسة واماكن العبادة وكذلك الكتاب والمجلة والبرنامج التليفزيوني الموجه الي هذا الطفل، بعد ان عززت

---

[1] قدم هذا البحث للمشاركة في ندوة المنظمة الاسلامية للتربية والثقافة والعلوم (اسيسكو) بالاشتراك مع منظمة الصحة العالمية (who) وكانت بعنوان: الآثار النفسية الناجمة عن الاحتلال والاعتداء اعلى المدنيين.

الاعتداءات الضارية على المدنيين الضعفاء ثقافة الحرب لدي الاقوياء والضعفاء على حد سواء وبعد ان قلب الساسة موازين القيم التربوية والانسانية في نفوس المربين والشباب.

فإذا كنا في هذا الملتقي بصدد دراسة الأثار النفسية للاعتداء على المدنيين بهدف تقديم العون المادي والمعنوي لهم، فان طفل ما قبل المدرسة في فلسطين هو اول من ينبغي ان نهتم به بعد ان اصبح يشاهد القتل والتخريب والتهديد السافر لمصادر الامن والامان (الاهل والبيت والمدرسة والشارع) كما ان الطفل العربي والمسلم يحتاج ايضا الي ان يكون في موضع الاهتمام بعد ان اصبح يتابع علي شاشات التلفزيون يوميا ما يحدث لقرينه الطفل الفلسطيني .بل ان ما يشاهد على هذه لشاشات يوميا من عنف واقعي، يصيب أي طفل في العالم بالفزع والرعب ذلك لأن الوعي بمعنى الحرب وما تحدثه من أخطار يحدث اثارا نفسية بالغة على نفوس الأفراد خاصة الاطفال.الفزع ينتشر بالعدوى، فلا يكفي أن يتعرض الطفل للفزع بل إنه يفزع لما يراه فى عيون الآخرين. فالطفل الصغير قد لا يفهم بنفسه أبعاد الكارثة لكنه يصاب بالرعب من خلال إدراكه لرعب الآخرين.

وكما ذكر فدري حقنني (1991) ان لأثار النفسية المباشرة وغير المباشرة أو المرجأة لكارثة الحرب على الأطفال قد تمتد لسنوات طويلة وقد تشمل العمر كله مما يفقد الطفل الثقة في نفسه وفي الكبار وفى المستقبل (قدري حفني 1991، 41).

فأي مواطن نعده لينشأ في مجتمعاتنا العربية والاسلامية وأين مسئوليتنا عن نشر ثقافة السلام التي نتبناها وتتبناها عقائدنا الدينية؟

تحاول هذه الدراسة ان تتعرف على مدركات وخيالات عينة من الاطفال المصريين في سن ما قبل المدرسة عن العنف الذي يمارس ضد قرينه الطفل الفلسطيني والذي يشاهده على شاشات التلفزيون يوميا من اجل ان نتعرف على ابعاد مشاهدة العنف الحقيقي على تنشئة اجيالنا القادمة. نمهد لها بإلقاء نظرة عما يشغل علماء النفس اليوم فيما يتعلق بالعنف والحروب وآثارهما على البناء النفسي للطفل.

إطار النظري:

اهتمامات علماء النفس بظاهرة العنف والاعتداء على المدنيين:

أشارت التقارير التي تنشرها المنظمات العالمية على شبكات الانترنت ان الاطفال الذين ينشأون في اسر عانى أحد افرادها من آثار الحروب يعانون من مشاكل نفسية عديدة بسبب معاناة أباءهم الذين ينشئونهم على عدم الثقة في المجتمع الخارجي الذي لم يعطهم، اي الآباء، الامن والامان .ان الاطفال الذين يشاهدون العنف في افلام الكارتون يسلكون بعنف في مرحلة المراهقة ويصبحون في رشدهم مطاردين من الشرطة.

التنشئة الاجتماعية لأطفال عانى آباؤهم من ويلات الحرب:

جاء في تقرير نشر في 29 يوليه 2002 عن منظمة الصحة العالمية على الانترنت، وحدة معالجة آثار الحرب على الأطفال والمراهقين، أن الآثار النفسية التي يعاني منها أطفال ما بعد الحرب كما اتضح من دراساتهم الواقعية للأطفال والمراهقين هي إنهم ينشأون أو يعيشون مع ذويهم الذين دمروا أو دمر أحدهم نفسياً أثناء الحرب فيصبحون ضحايا حرب مثل ذويهم، رغم أنهم لم يروا الحرب ولم يشاهدوا أضرارها.

يقول التقرير أن الآب الذي اضير في الحرب والذي يعاني من الاحساس بالظلم والمهانة بسبب التعذيب والقسوة والخنوع الذي تعرض له، لا يسلك عادة سلوكاً طبيعياً تلقائياً مع أفراد أسرته فهو يشك، ويتريث ولا يعطى مساحة للمرح والسعادة، كما أنه يتجه إلى أن يحمى طفله من العالم الخارجي المليء بالعدوان وعدم الثقة فيحرمهم من الحياة الطبيعية والصداقة والعواطف نحو الآخر.

ويستجيب هؤلاء الآباء لشقاوة الأطفال بالغضب والاعتداء اللفظي في حالات لا تستدعى ذلك، أو لا يكون للطفل ذنب فيها، فلا يشاهد الطفل من هذا الوالد إلا الغضب والهجوم والضرب وهو في نفس الوقت، أي الطفل لا يعرف لذلك سبباً لأنه لم يذكر أمامه ما عاناه هذا الوالد من ويلات الحرب.

هؤلاء الآباء ينتظرون من أبنائهم أن يعوضوهم عما لا قوة من عذاب، فهم الوحيدون الذين يمكن أن يعتمد عليهم لأنهم قطعة منه فلن يهينوهم أو يعذبونهم كما أهانهم وعذبهم العالم الخارجي.

ينشأ الأطفال في هذا الجو وكأن دورهم في الحياة هو تقديم ما يطلب منهم من دعم للآباء فهم لا يتعلقون بأحد، خائفون، منعزلون، لا يأمنون لأي أحد وغالباً ما يكون الطفل أو المراهق غير مدرك لأسباب ذلك لأن الظروف الصعبة التي عانى منها الوالد والوالدة لا تناقش ولا يحق له أن يسأل عنها فتصبح سراً دفيناً في لا شعوره مما يؤثر على إقبال الطفل على الحياة وتفاعله مع المجتمع.

ويتعاطف الاطفال مع موقف الوالدين ويعيشون اليوم كما عاشه والديهم بالأمس فيستكثرون على أنفسهم الحياة الطبيعية التي يحيياها الأطفال الآخرون ويشعرون أنهم مسئولون عن سعادة هؤلاء الآباء ولذلك فهم لا يعيشون طفولتهم ولا ينمون ذواتهم الخاصة بهم.

يقول التقرير أيضاً أنه بدراسة سلوك الأطفال الذين يترددون على وحدة الدعم النفسي لأطفال ما بعد الحرب، لوحظ أنهم يميلون إلى الاكتئاب، القلق، لديهم مشاكل سيكوسوماتية، ومشاكل في التغذية، يتحدثون بعصبية مع الآخرين، يعانون من الأحلام المزعجة ليلاً. ولا يعاني أطفال ما بعد الحرب من كل هذه الأعراض مجتمعة فالأعراض تختلف والمواقف التي تظهر فيها هذه الأعراض تختلف باختلاف ظروف الاطفال. (World health organized online, July 200)

وقد أشارت الدراسات التي أجريت على الأفراد المترددين على وحدة دعم أفراد ما بعد الحرب أيضاً أن رجلاً في الأربعين كان يعاني من كوابيس أثناء النوم بسبب أن والده كان يحكى له وهو صغير عما حدث له أثناء الحب العالمية الثانية.

وجد أيضاً أن مشاكل هؤلاء الأفراد كما عبروا عنها كانت تدور حول: من أنا؟ ماذا أريد من الحياة؟ إلى أين اتجه؟ ماذا أعمل؟ ماذا اتبنى من قيم؟ من أصادق؟

أما مشاكل الاطفال في فصول الدراسة في مرحلة ما قبل المدرسة وبداية المرحلة الابتدائية فقد وجد أن الأطفال الذين لم يستطيعون ضبط الغضب في المنزل لا يستطيعون ضبطه في الخارج. ويعلل الآباء عدم قدرتهم على ضبط الغضب عند أطفالهم أنهم لم يتعلموا ذلك في طفولتهم ولذلك يلجون إلى طلب المساعدة من المتخصصين.

ويشـــعر الأطفال الذين يتحملون في طفولتهم الباكرة مســـئوليتهم نحو الآباء المكتئبين أو الغاضبين، بعدم الأهلية وبالفشل لأن آباءهم يتوقعون منهم دائماً أكثر مما يحتملوا وبسبب العزلة التي يعيشـها الأطفال بتولد لديهم شعور بالاختلاف عن زملائهم فلا يحكون عما يحدث في أسرهم لأنهم تعلموا أن العالم الخارجي غير آمن، لا يوثق به. (المرجع السابق)

وإذا كانت هذه المشاكل النفسية للطفل الذي ينشأ في أسرة عانى أحد أفرادها من الحرب التي وضـعت اوزارها، فماذا عن الطفل الذي يشـاهد العنف يحدث يومياً أمام عينيه سـواء كان في بيته ومدرسته وحديقته (الطفل الفلسطيني) وماذا يكون حال الطفل المصري او الطفل في أي مكان الذي يشاهد ما يتعرض له قرينه الطفل الفلسطيني؟ ماذا يشاهد كل منهما في الواقع أو في أحاديث الكبار وعلى شاشات التليفزيون؟ وكيف يؤثر ذلك على سلوكهم وعلى بنائهم النفسي؟

مشاهدة أفلام العنف فى التليفزيون:

ومن ناحية أخرى في تقرير نشرته جمعية علم النفس الأمريكية على الانترنت ايضا (29 يوليه 2002): وحدة بحوث العنف القسـم الخاص بدعم الأسـرة والطفل: أن مشـاهدة أفلام العنف يجعل الأطفال: أقل حسـاسـية للألم والمعاناة التي يشـعر بها الآخرون. وأكثر خوفاً من العالم المحيط بهم. وأكثر عدوانا على الآخرين. وأبطأ في طلب المساعدة عند الاحساس بالخطر. وأنهم يخربون لعبهم في مواقف اللعب.ويظنون أن العالم مكان غير آمن.

وقد أشـار التقرير الي ان بعض التجارب التي أجريت على أطفال ما قبل المدرسـة قد وجدت أن الأطفال الذين يشاهدون أفلام الكارتون التي تحتوي على العنف بكثرة .يتصرفون بعنف في اثناء النشـــاط، فهم لا يطيعون التعليمات، يجادلون، لا يكملون أعمالهم، ملولون، ذلك بالمقارنة مع من يشاهدون هذه الأفلام بنسبة أقل.

أشار التقرير أيضا الي أن مرحلة العمر من 6-8 سنوات مرحلة حساسة جداً لأن الأطفال فى هذا العمر يتعلمون السيناريوهات التي سيسيرون عليها في حياتهم القادمة .

كما لوحظ أيضـاً أن أطفال المدرسـة الابتدائية الذين يشـاهدون العنف فى برامج التليفزيون لساعات طويلة يكونون في مرحلة المراهقة أكثر عدوانية وفى مرحلة الرشد أكثر عرضة لمطاردة الشـرطة ويقومون بأعمال مخالفة للقانون لحساب الآخرين .وهذا ما أثبتته دراسـة Heisman الذي تتبع مجموعة من الفتيات فى الفترة من 1977 إلى 1992 فوجد أن 59 %من البنات اللاتي كن يشاهدن العنف على شاشات التليفزيون في سن ما قبل المدرسة مارسن العنف الحاد فى فترة المراهقة (بـاســـتخـدام المطـاوي السـلاح الأبيض والآلات الحـادة) (American psychological association on line، July 2002)

اختلاف تأثير الحروب والعنف باختلاف طبيعة الأطفال ودرجة حساسيتهم:

وتجدر الاشـارة إلى أنه ليس كل الأطفال الذين ينشـأون في أسـر حزينة وغاضـبة بسـبب ما عانته من ويلات الحرب يعانون من مشاكل نفسية .فالأطفال الحسـاسـون للبيئة والأحداث التي تدور حولهم هم الذين يتأثرون أكثر، فقد تؤثر الأحداث المأسـاوية التي تدور حول الطفل تأثيراً عكسـياً فيستجيب الطفل لما يحدث حوله بعكس ما يتوقع منه عادة.

ولعل هذا يفسر ما اورده بعض الكتاب من وصف لسلوك الكثيرين من الشباب المصري الذين ولدوا او نشئوا بعد حرب 1967، من انهم لا يهتمون بمشاكل وطنهم ومشاكل العالم رغم وفرة مصادر المعلومات لديهم بالقياس إلى جيل الآباء ، فهم في واد آخر ينتقلون بين اعلانات الآكلات الأمريكية والملابس الشبابية وأخبار الفنانين وبرامج المسابقات ومن سيربح المليون فتتضاعف أحلامهم بهبوط ثروة مفاجئة عليهم مما جعل التعليم والعلم غير ذو قيمة ... ويستطرد فيقول أن هؤلاء الشباب الذين نشأوا بعد حرب 1967 هم شباب الحلم الضائع (أحمد صالح ،2002، 21-29).

وكذلك بالنسبة لمشاهدة أفلام العنف في التليفزيون ليس كل من يشاهد أفلام العنف يصبح عنيفاً قد يصبح جباناً أو منزوياً او منطوياً ضعيف الثقة بنفسه وقدراته .وفي جميع الحالات فإن الامر يحتاج الي التدخل السريع

مشكلة الدراسة:

يسوقنا العرض السابق الذي اعتمد على ما يشغل علماء النفس الآن في مسألة مشاهدة العنف الحقيقي والعنف الخيالي على شاشات التليفزيون وعلى ارض الواقع .إلى أن نتحسس مواقع أقدامنا ونضطلع بمسئولياتنا العلمية والأكاديمية والمجتمعية من خلال استقراء الواقع، الواقع الذي يعيشه الانسان في مرحلة الطفولة الباكرة، ما هي مدركاته، ما هي مشاعره نحو ما يدور حوله حتى نستطيع أن نقدم له الدعم المناسب في الوقت المناسب في العمر المناسب فى المكان المناسب بمساعدة الشخص المناسب. وهذا ما تهدف هذه الدراسة إلى أن تسهم به.

لقد أصبح العالم متغيرا بصورة مذهلة كما اصبحت القيم الاجتماعية والدينية مهتزة في نفوس الكبار والصغار مما يجعلنا نشعر بأهمية التعزيز الفوري والعميق لهده القيم. وتلك مهمة المؤسسات التربوية بل والقومية التي تتبني ثقافة السلام.

تحديد مشكلة الدراسة:

إن واقع الطفل الفلسطيني المعاش بكل مفرداته الدامية والذي يعرض يومياً على شاشات التليفزيون العربية بعد انتفاضات الحجارة 2001 اصبح موضوع حديث يسمعه الأطفال داخل الأسرة وفى الشارع وفى المدرسة وهذا جعلنا نتساءل: كيف يدرك الأطفال الصغار هذا الذي يدور حولهم. وما خطورة ذلك على صحتهم النفسية ونموهم كأفراد في مجتمع من المفترض انه يتبني ثقافة السلام. وكيف سيتكيفون مع مجتمعهم وينتمون إليه وهم يشاهدون الطفل الفلسطيني يروع ويقتل وتهدم منازله ومدارسه بل حتى مستشفياته.وكيف ستكون علاقتهم بالآخر (الآباء، الأهل، الأمن القومي) الذي هو مصدر الأمن والأمان بعد أن رأوا أنهم لم يكونوا له حماية أو سنداً. وأية مشكلات نفسية سوف نواجها كعلماء نفس لدى هؤلاء الأطفال أو الشباب في المستقبل.

من أجل هذا كان من المهم أن نسعى إلى التعرف المباشر على أفكار عينة من الأطفال المصريين وإدراكاتهم الواقعية وخيالاتهم عن كل ما يدور حولهم عن العدوان الاسرائيلي على بيئة الطفل الفلسطيني. وبناء على ذلك فقد تحددت تساؤلات الدراسة فيما يأتي:

1. ما الذي استقر في وجدان الأطفال ووعيهم في طفولتهم المبكرة ذكورا واناثا عن اختلال ميزان القوة في الصراع الفلسطيني الاسرائيلي؟

2. ماهي الدفاعات الشعورية الواعية التي يقدمها الطفل بطريق غير مباشر عن: التهديد الذي تتعرض له احتياجاته النفسية الأساسية(الأمن، تجنب الأذى، الدفاع من النفس، اللعب، الاحتياجات الفسيولوجية)
3. لضغوط البيئية التي تعيق اشباع احتياجاته النفسية (الاعتداء على الافراد، الاعتداء علي الممتلكات، استخدام الاسلحة المدمرة.
4. متهب ادوار الكبار في ظل الترويع والتهديد الذي يشعرون به
5. هل لازال الذكر هو الذي يحمي ويدافع وحده ام انضم اليه النساء والأطفال.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدم في الدراسة منهج تحليل المضمون.

عينة البحث:

تم اختيار عينة عشوائية من الأطفال في مرحلة العمر من 5-8 سنوات، 12 اناث و12 ذكور من الذين يترددون على دور الحضانة الاجتماعية والمراكز الثقافية فى فترة العطلة الصيفية وجميعهم من سكان الجيزة والهرم، وهم يمثلون الشريحة الدنيا من الطبقة المتوسطة المصرية. وقد اعتبرنا أن سن 7، 8 سنوات امتداد لمرحلة ما قبل المدرسة باعتبار ان الطفل في هذا العمر عايش الصراع الفلسطيني الإسرائيلي منذ بدايته، كما أن هناك بعض المدارس التجريبية يصل سن الطفل عند دخول السنة الأولى الابتدائية الي أكثر من سبع سنوات.

فيما يلي بيان بتوزيع العينة على دور الحضانة:

الحضانة	العدد
دار حضانة الهلال الأحمر بالجيزة	10
دار حضانة ماما نجوى بالجيزة	9
متحف طه حسين بالهرم	5
المجموع	24

توزيع العينة بناء على متغير العمر:

العمر	العدد
5-6 سنوات	9
7-8 سنوات	15
المجموع	24

توزيع العينة بناء على متغير الجنس:

الجنس	العدد
ذكور	12
اناث	12
المجموع	24

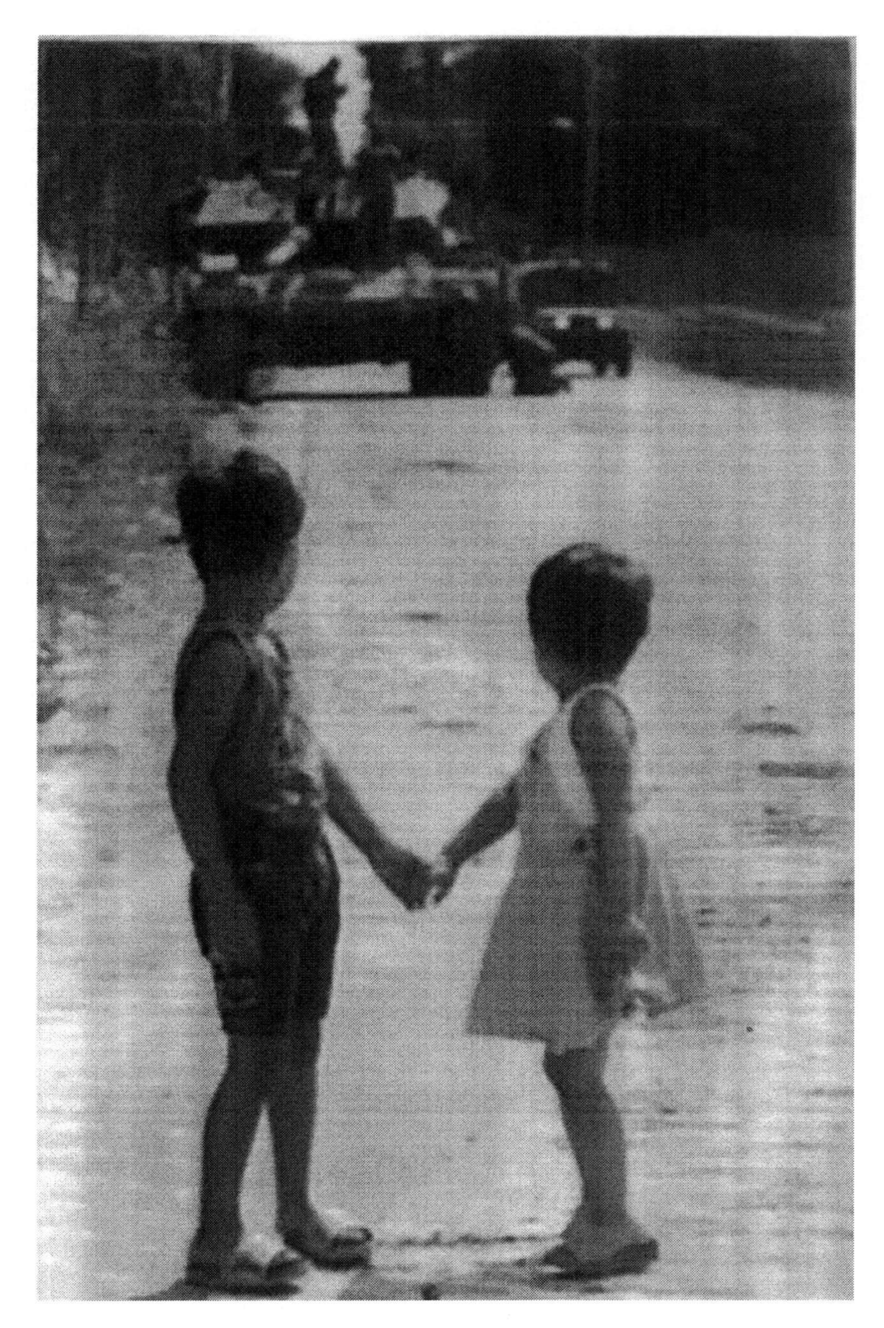
أداة الدراسة:

تم تحديد أداة البحث بناء على التساؤلات بحيث تمكننا من التعرف على ادراكات الطفل وخيالاته حول موضوع محدد هو العدوان الإسرائيلي علي الطفل الفلسطيني. وقد وجدنا ان أسلوب تفهم الموضوع (Murry,1943) الذي يستخدم في العيادات النفسية كأسلوب تشخيصي يستدل منه على ما يشعر به الفرد من احتياجات نفسية غير مشبعة ومن ضغوط بيئية تعيق اشباع هذه الاحتياجات هو الأنسب للإجابة عن تساؤلات البحث مع استبدال الصور في مقياس تفهم الموضوع بصور فوتوغرافية تم التقاطها من واقع الاعتداء علي الشعب الفلسطيني لتحقيق اهداف البحث مع الالتزام بتعليمات تطبيق اختبار موري Murray.

بناء على ذلك فإن اداة الدراسة في هذا البحث تكونت من ستة صور فوتوغرافية عن العدوان الاسرائيلي علي الطفل الفلسطيني وبطاقة بيضاء.

تم اختيار الصور الستة من بين 150 صورة فوتوغرافية تضمنتها احدي المعارض عن العدوان الاسرائيلي علي المدنيين في فلسطين الذي اقيم في متحف طه حسين بالهرم في العشرين من شهر اغسطس 2002. . وقد راعينا في اختيار الصور ان تحتوي على اشكال مختلفة للعنف ضد الاطفال من الجنسين والا يكون بها مناظر مفزعة. وفيما يلي الصور الست التي تم اختيارها بالإضافة الي البطاقة البيضاء.

الصورة الأولي:



الصورة الثانية



الصورة الثالثة



الصورة الرابعة



الصورة الخامسة



الصورة السادسة



البطاقة البيضاء

إجراءات التطبيق:

تم تدريب عدد أربعة من الباحثات من طالبات الدراسـات العليا بكلية رياض الأطفال تدريباً دقيقاً على تعليمات التطبيق الفردي والتي تعتمد على تعليمات اختبار تفهم الموضـوع لمورى (لويس كامل، 1977، 4،9-434).

وقد كانت التعليمات كما يلي:

يجلس الطفل في مواجهة الفاحص في مكان هادئ بحيث يتمكن الفاحص من رؤية وجه المفحوص دون أن يتأثر الاخير بما يدور حوله أو بما قد يبدو على وجه الفاحص من انفعالات. وقد تم الاتفاق على تعليمات محددة تدربت عليها المفحوصات وهي كما يلي:

تجرى الباحثة حواراً ودياً مع المفحوص تسـأله فيه عن اسـمه ومدرسـته واخوته وظيفة الأب وظيفة الأم وذلك لبناء علاقة وجدانية مع الطفل. وبعد ذلك تقول للطفل سـوف أعرض عليك مجموعة من الصور وأريد منك أن تحكى لي عن كل صورة قصة من خيالك فيها شخصيات وأحداث وبداية ونهاية. وتقدم له الصورة الأولى. بعد أن ينتهي الطفل من القصة الأولى تقدم له الصورة الثانية ثم الثالثة وهكذا.

وعندما يصـل إلى البطاقة البيضـاء تقول له: والآن هذه بطاقة بيضـاء أريد منك أن تتخيل عليها الصورة التي تحب وتحكى عنها قصة كما فعلت في السابق.

إذا تعثر الطفل تقول له: اغلق عينيك وتصور شيئاً وصفه لي وعندما يبدأ في وصف شيء تقول له والآن احكى لي قصة عن هذا الشيء.

تعليمات التسجيل:

تسـجل الباحثة ما ينطق به الطفل حرفياً مع عدم الدخول في مناقشـات أو تقديم توضـيحات لما تحتوي عليه الصـورة. ويكون تدخل الباحثة أثناء حكى الطفل للاستفسـار عن شـيء (ماذا يعنى كذا؟) أو لتشـجيع الطفل (وماذا بعد؟) أو لحثه على وضـع نهاية للقصـة (وماذا حدث. في النهاية؟). وكل عبارة تتدخل بها الباحثة توضع بين قوسين داخل النص.

اجراءات تحليل مضمون القصص:

تجمع لدينا 168 قصـة كما نطق بها الاطفال وبعد قراءتها جميعا قمنا بجمع تكرارات الشخصيات الرئيسية ووجدنا انها جميعا شخصيات اطفال.

وقمنا بعد ذلك برصـد تكرارات الكلمات التي وردت بالقصـص (ذكور واناث) مع اسـتبعاد حروف الجر والوصل. ثم قمنا بتصنيف هذه التكرارات بالنسبة لقصص الذكور وقصص الاناث في ثلاثة عناوين رئيسية وضعنا تحت كل من هذه العناوين عدداً من الفئات التي تعبر عنها كما يلي:

1. **أطراف الصراع**: وهي في جميع القصص اسرائيل وفلسطين
2. **الاحتياجات النفسية**: وقد صنفناها الي:

الحاجة إلى الأمن والأمان داخل الاسرة (الاب، الام، الاخوة الاخوات) ومع الاهل والجيران والاصدقاء والامن والامان في البيت والمدرسة والشارع والمستشفى

الحاجة إلى تجنب الأذى في المشاعر مثل: الخوف البكاء الصراخ الضياع الحزن الكره.

الحاجة إلى الدفاع عن النفس مثل: الاحتجاج المظاهرات الضرب الاختباء الحجارة الهروب، الاستغاثة، الاستسلام، اللجوء الي الحاجة إلى اللعب مثل: في الشارع، حوش المدرسة، النادي، شجر، كرة. الحاجات الجسمية (الأكل، الشرب، اللبس، النوم، الحلوى).

3. **الضغوط البيئية:** وقد صنفناها الي:

العدوان على الأفراد مثل: الموت، القتل الذبح، الاصابات، التعذيب، السجن، الدم، المقابر، الجثث، الالقاء في البحر.

العدوان على الممتلكات مثل: تدمير المنشآت التي يرتبط بها الطفل المنزل المدرسة الشارع المستشفى، سرقة الممتلكات (الفلوس). الخ.

الأسلحة المدمرة مثل: المسدسات، القنابل، الدبابات، المتفجرات، السموم.

النتائج:

الجداول التالية توضح التكرارات والنسب المئوية للكلمات التي احتوت عليها قصص الأطفال (168 قصة) بناء علي التصنيف السابق في العينة الكلية (ن :24) وفي عينة الذكور والاناث (الذكور 12، الاناث 12)

جدول رقم (1)

التكرارات والنسب المئوية للكلمات التي وردت بالقصص السبعة (168 قصة) عن أطراف الصراع

القصص	البطل (أطفال)	أطراف الصراع				
		إسرائيل		فلسطين		
		ت	%	ت	%	المجموع
1	34	41	80	10	20	51
2	35	19	76	6	24	25
3	21	64	86 *	10	13 *	74
4	31	43	98 *	1	2 *	44
5	28	35	74	12	26	47
6	33	35	81	8	19	43
7	28	27	69	12	31	39
المجموع		264	82 *	59	18 *	323

يتضح من الجدول أن نسبة ذكر كلمة إسرائيل في جميع القصص كانت أعلى بالنسبة إلى ذكر كلمة فلسطين 82 %، 18 %. وكانت أعلى نسبة ذكرت فيها كلمة إسرائيل وأقل نسبة ذكرت فيها كلمة

فلسطين في القصة الثالثة 13 % والرابعة 2 %، اللتان تعبران عن منتهى العنف على الأفراد والممتلكات.

والجدول التالي يوضح تعبيرات الذكور والاناث عن أطراف الصراع

جدول رقم (2)

تعبيرات الذكور والاناث عن أطراف الصراع

القصص	المتغيرات النفسية	البطل	أطراف الصراع				
	الجنس	(أطفال)	إسرائيل ت	%	فلسطين ت	%	المجموع
2	ذكر	16	7	70	3	30	10
	أنثى	19	12	80	3	20	15
3	ذكر	11	34	87	5	13	39
	أنثى	10	30	86	5	14	35
4	ذكر	12	20	* 95	1	5	21
	أنثى	19	23	* 100	0	0	23
5	ذكر	9	8	57	6	* 43	14
	أنثى	19	27	82	6	18	33
6	ذكر	15	18	78	5	22	23
	أنثى	18	17	85	3	15	20
7	ذكر	12	15	60	10	* 40	25
	أنثى	16	12	86	2	14	14
مجموع (الذكور)		91	125	* 79	34	21	159
مجموع (الإناث)		119	139	* 85	25	15	164

يشير الجدول إلى أن أعلى نسب عبرت عن عدم تكافؤ القوة بين أطراف الصراع هي القصة الرابعة (الإناث 100%، الذكور 95 %) وقد كانت نسبة ذكر إسرائيل لدى الإناث أعلى منها لدى الذكور.

والجدول التالي يشير الي تعبيرات الأطفال عن الاحتياجات النفسية غير المشبعة (العينة الكلية)

جدول رقم (3)

تعبيرات الأطفال عن الاحتياجات النفسية غير المشبعة (العينة الكلية)

القصص	البطل (أطفال)	الاحتياجات النفسية										
		الحماية والأمن ت	%	تجنب الأذى ت	%	الدفاع عن النفس ت	%	اللعب ت	%	جسمانية ت	%	المجموع
1	34	60	50	16	13	20	17	18	15	7	6	121
2	35	116	* 61	57	30	7	4	4	2	7	4	191
3	21	50	35	14	12	21	17	20	17	15	12	120
4	31	109	* 64	15	9	31	19	3	2	10	6	170
5	28	36	31	18	16	50	* 43	1	1	10	9	115
6	33	64	44	13	9	31	21	30	21	7	5	145
7	28	53	46	9	8	29	25	9	8	14	12	114
المجموع		488	50	142	15	189	19	85	9	70	7	974

يشـــير هذا الجدول إلى أن الحاجة إلى الحماية والأمن قد اســـتحوذت على أعلى نســـبة تكرارات في القصـص السبعة وتمثلها القصــة الرابعة 64 % والثانية 61 % يليها الدفاع عن النفس 43 % وحصـلت الحاجة إلى اللعب والحاجات الجسمية على أقل النسب في القصص السبعة.

والجدول التالي يوضح تعبيرات الذكور والاناث عن الاحتياجات النفسية.

جدول رقم (4)

تعبيرات الذكور والاناث عن الاحتياجات النفسية

القصص	المتغيرات النفسية الجنس	البطل (أطفال)	الاحتياجات النفسية										
			الحماية والأمن ت	%	تجنب الأذى ت	%	الدفاع عن النفس ت	%	اللعب ت	%	احتياجات جسمية ت	%	المجموع
1	ذكر	16	22	48	4	9	8	* 17	9	20	3	* 7	46
	أنثى	18	38	* 51	12	16	12	16	9	12	4	5	75
2	ذكر	16	48	55	26	30	6	* 7	2	2	5	*6	87
	أنثى	19	68	* 65	31	30	1	1	2	2	2	2	104
3	ذكر	11	26	43	4	7	8	13	12	20	10	*17	60
	أنثى	10	24	40	10	17	13	22	8	13	5	8	60
4	ذكر	12	55	70	5	6	13	16	0	0	6	*8	79
	أنثى	19	54	61	10	11	18	20	3	3	4	4	89
5	ذكر	9	12	28	8	19	19	44	1	2	3	7	43
	أنثى	19	24	* 33	10	14	31	*43	0	0	7	10	72

6	ذكر	15	27	44	7	11	12	19	12	19	4	*6	62
	أنثى	18	37	* 45	6	7	19	23	18	22	3	4	83
7	ذكر	12	17	28	7	12	23	*38	4	7	9	*15	60
	أنثى	16	36	* 67	2	4	6	11	5	9	5	9	54
مجموع (الذكور)		91	207	47	61	14	89	20	40	9	40	9	437
مجموع (الإناث)		119	281	52	81	15	100	19	45	8	30	6	537

يشير الجدول إلى أن نسبة تكرارات الكلمات المعبرة عن الحاجة إلى الحماية والأمن كانت أعلى عند الإناث منها عند الذكور في خمسة قصص. بينما كانت نسبة التكرارات التي تعبر عن الحاجة إلى الدفاع عن النفس أعلى عند الذكور في أربعه قصص وكذلك الاحتياجات الجسمية كانت أعلى عند الذكور في ستة قصص.

والجدول التالي يشير الي تعبيرات الأطفال عن الضغوط البيئية في العينة الكلية

جدول رقم (5)

تعبيرات الأطفال عن الضغوط البيئية في العينة الكلية

القصص	البطل (أطفال)	الضغوط البيئية						
		الأفراد ت	%	الممتلكات ت	%	الأسلحة المدمرة ت	%	المجموع
1	34	55	47	8	7	54	* 64	117
2	35	37	45	37	* 45	9	11	83
3	21	88	* 79	4	4	20	18	112
4	31	58	50	45	39	13	11	116
5	28	75	45	9	6	72	46	156
6	33	75	* 78	8	8	13	14	96
7	28	62	62	6	6	32	32	100
المجموع		450	* 58	117	* 15	213	* 27	780

يشير الجدول الي ان اعلي نسبة تعبير عن الضغوط البيئية بالعينة الكلية كانت الاعتداءات علي الافراد يليها استخدام الأسلحة المدمرة وكان الاعتداء علي الممتلكات اقل نسبة (15%)

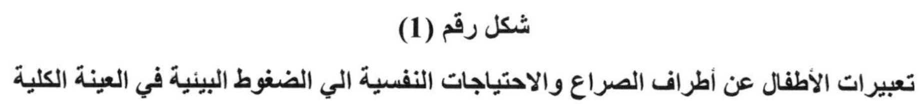
جدول رقم (6)

التكرارات والنسب المئوية للكلمات التي عبرت عن الضغوط البيئية عند الذكور والاناث

القصص	المتغيرات النفسية / الجنس	البطل (أطفال)	الضغوط البيئية						
			الأفراد ت	%	الممتلكات ت	%	الأسلحة المدمرة ت	%	المجموع
1	ذكر	16	27	46	* 5	8	27	46	59
	أنثى	18	28	* 48	3	5	27	47	58
2	ذكر	16	15	33	* 25	56	5	11	45
	أنثى	19	22	* 58	12	32	4	11	38
3	ذكر	11	46	72	* 4	6	14	* 22	64
	أنثى	10	42	* 87	0	0	6	12	48
4	ذكر	12	30	51	21	36	8	* 14	59
	أنثى	19	28	38	24	51	5	11	47
5	ذكر	9	41	54	* 5	7	38	* 50	76
	أنثى	19	34	42	4	5	34	42	80
6	ذكر	15	37	74	* 6	12	7	* 14	50
	أنثى	18	38	* 83	2	4	6	13	46
7	ذكر	12	19	49	2	5	18	* 46	39
	أنثى	16	43	* 70	4	7	14	23	61
مجموع (الذكور)		91	215	54	68	17	117	29	400
مجموع (الإناث)		119	235	61	49	13	96	26	380

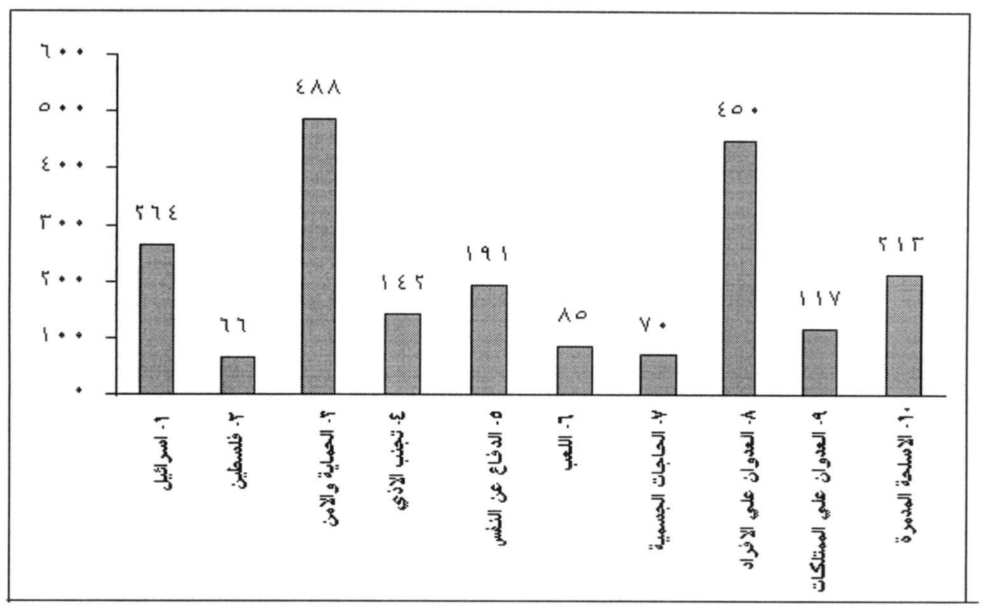
يشير الجدول إلى أن نسبة التكرارات التي تعبر عن الاعتداء على الأفراد كانت أعلى لدى الإناث في (5) قصص بينما كانت نسبة تكرارات الكلمات التي عبرت عن تدمير الممتلكات أعلى لدى الذكور في (5) قصص وكذلك استخدام الأسلحة المدمرة كانت أعلى لدى الذكور في (5) قصص.

والشكل التالي يوضح الفروق بين تعبيرات الأطفال عن اطراف الصراع والاحتياجات النفسية والضغوط البيئية بالعينة الكلية (الجداول 1، 2، 3).



شكل رقم (1)

تعبيرات الأطفال عن أطراف الصراع والاحتياجات النفسية الي الضغوط البيئية في العينة الكلية

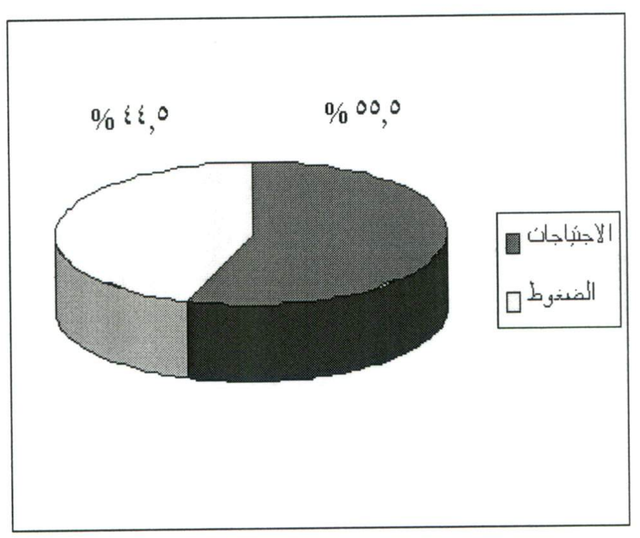


وكما هو واضح فإن الحاجة الي الحماية والامن ثم الضغوط المعبرة عن العدوان علي الافراد كانت اعلي النسب في تعبيرات الأطفال عند سرد القصص.

والشكل التالي يوضح نسبة التعبير عن الاحتياجات النفسية الي نسبة الضغوط البيئية بالعينة الكلية (جدول 3، 5)



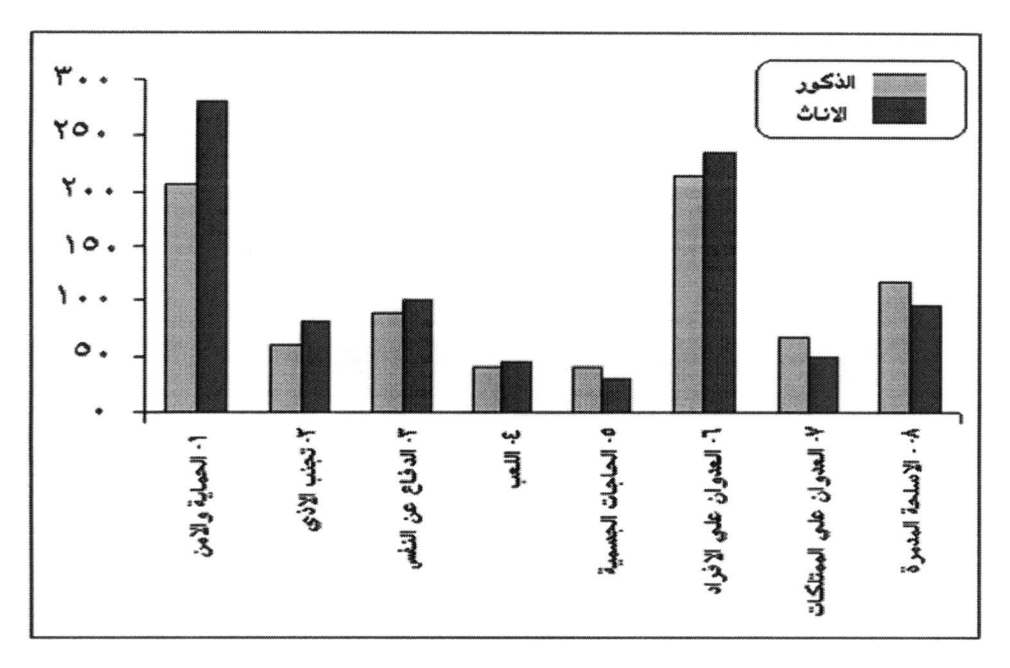
شكل رقم (2)



نسبة الاحتياجات النفسية الي الضغوط البيئية في العينة الكلية

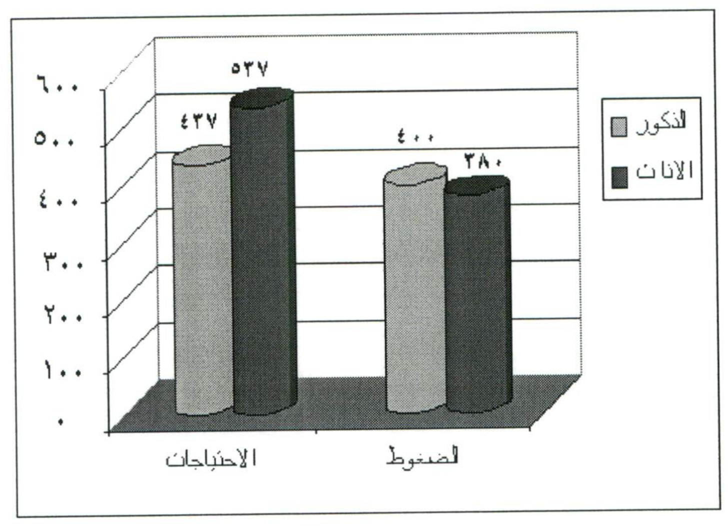
يوضح الشكل ان نسبة الاحتياجات النفسية كانت اعلي من نسبة التعبير عن الضغوط البيئية

الشكل التالي يوضح الفروق بين تعبيرات الذكور وتعبيرات الاناث عن الاحتياجات النفسية والضغوط (جدول رقم 6)



شكل رقم (3)

الفروق بين تعبيرات الذكور وتعبيرات الاناث عن الاحتياجات النفسية والضغوط (جدول رقم يوضح الشكل ان الذكور والاناث عبروا عن العدوان غلي الأطفال وعن الحاجة الي الحماية والامن بأعلى نسبة وان الإناث كن أكثر تعبيرا في ذلك من الذكور. وان الذكور كانوا أكثر استخداما للكلمات المعبرة عن الحاجات الجسمية والأسلحة والتدمير. الشكل التالي يوضح **الفروق بين المجموع الكلي للضغوط وبين والاحتياجات النفسية للذكور والإناث.**



شكل 4

الفروق بين المجموع الكلي للضغوط وبين والاحتياجات النفسية للذكور والإناث.

يتضح من الشكل ان الذكور كانوا أكثر تعبيرا عن الضغوط وان كانت النسبة قليلة بينما كانت الاناث أكثر تعبيرا عن الاجتياحات النفسية.

مناقشة النتائج:

لقد تجمع لدينا في هذه الدراسة 168 قصة رواها الأطفال المصريين سن 5-8 سنوات وهي تصور مدركاتهم الواعية لما يدور في بيئة الطفل الفلسطيني من حروب ودمار وما يدور في وجدانهم من الأحلام والخيالات المطلقة. وقد عرضنا النتائج الكمية في الجزء السابق ونحاول الآن أن نقد تحليلا كيفيا للنتائج من خلال استخلاص بعض الدلالات السيكولوجية للعبارات التي وردت على لسان الأطفال في قصصهم (انظر ملخص القصص في ملحق الدراسة)

الدلالات السيكولوجية للقصص كما رواها الاطفال:

1- إسناد دور البطولة والدفاع عن الأرض والنفس للأطفال:

لاحظنا إن الطفل المصري قد توحد مع قرينه الطفل الفلسطيني فكانت البطولة في جميع القصص للأطفال الفلسطينيين. ومن أمثلة العبارات التي جاءت على لسان الأطفال :الأولاد بيدافعوا عن طفل صغير (ليلى* 6 :45) الأطفال كسرت السجن وقفلت على إسرائيل (محمد 3 ،6 :46)، الأطفال موتوا كل الإسرائيليين(يارا 4 :41)، الولد أنقذ صديقته من يد الإسرائيلي وخلاه يقع على الأرض (يارا 6 :41) .

2- إدراك ظلم الطرف القوي للطرف الضعيف:

إن الطفل المصري يدرك أيضاً عدم تكافؤ قوى الصراع، الجندي الإسرائيلي يملك جميع الأسلحة ويستولي على كل شيء مثل: عشان يبقى عندهم حاجات كثير أكثر من الفلسطينيين (يسرا2: 37).

كما صور الأطفال طغيان الطرف القوى وعدوانه على الأطفال: يموتوه لازم يموتوه لأنه فلسطيني (مي 3 :41)

وصور سخريته من ضعف الطرف الآخر الفلسطيني :شوفوا أنا بموته إزائي وإنتوا قاعدين تأكلوا وتناموا (مني 5 :42)، وقالت يلا عشان نموت ناس تانية (محمد أشرف 1 :50، سهيلة 3 :44)، الولد شاف مظاهرات قعد يتفرج مسكوه (محمد مصطفى 3 :51، يضربوا ست غلبانة (ليلى 3 :45).

أما العجز والضعف في الجانب الفلسطيني فقد صوره الطفل في مثل هذه العبارات :إسرائيل عاوزه تأخذ فلوس الفلسطيني تشترى بيها دبابات (منة 5 :38، أمنية 3 :38)، ضربوا الولد مع إنه معملش حاجة (خالد 3 :53).

كما صور الطفل أن أي اعتراض أو مقاومة من جانب الفلسطينيين معناها إبادة جماعية للأسر والأطفال (سهيلة 3 :44) وصور الاذلال الذي يشعر به الطرف الضعيف: الفلسطينيين بيبصوا على الدبابة واسرائيل ماشية على الشجر (يارا 7 :41).

3- اللجوء الي الله:

وفى حالات كثيرة عندما كان الطرف الضعيف يواجه بطغيان فوق طاقته فلا يستطيع أن يحمى وجوده فإنه يلجأ إلى الله لكي ينتقم لهم :دعوا ربنا (عمر 1 :47)، فاكرين نفسهم هيروحوا الجنة (يارة 3: 41) بيموتوا الأطفال وهيروحوا النار (يسرا 1 :37)

صوروا الاستشهاد في سبيل الله :سجدوا لربنا ودعوا أنهم يموتوا (عمر 7 :47)، استشهد على نفسه ومات (حمدي 7 :54)، الأولاد بيجاهدوا في سبيل الله (محمد فؤاد 7 :52)، عندما خرج من السجن قتل واحد إسرائيلي وحمد ربنا وشكره (عمر 6 :47).

4- تغييب دور الراشدين:

ويرتبط بذلك أيضاً تغييب دور الراشدين الذين يمثلون الحماية والأمن خاصة فىْ هذه السن الصغيرة الأب والأم والأهل والجيران والأصدقاء فعندما يواجه الطفل بما يهدد وجوده سوف يتصرف :الولد بيته اتهد بيفكر يروح حتى ثانية أمان (يارا 5 :41) ، الولد ممكن تكون مامته ماتت وهو مش عاوز يموت معاها (مي 4 :41) ، الطفل استخبى وناس تانية ماتت (يسرا 4 :37) ، الولد كان عايش لوحده لأن أبوه وأمه ماتوا (محمد فؤاد 4 :52) . خرجوا يجيبوا أكل موتوهم (محمد اشرف 1 :50) .

حتى دور الأب الذي يعتبر في ظروف الحرب هو الذي يدافع عن الأسرة ويمسك السلاح كان احيانا يقوم بدور ليس له علاقة بما يحدث في المحيط مثل: بابا صورني في الشارع والعربية كانت بتضربنا (محمد إيهاب 1 :48) ، بابا كان بيرمى طوب جريت عليه وأخذته لماما دخلته ينام (محمد إيهاب 5 :48) أختي كانت محطوطة هنا لوحدها ماتت بابا صورها (محمد إيهاب 2 :48) ، الأب كان رايح يشترى حاجات لأولاده مسكوه ضربوه(أمنية 6 :38) والناس واقفة تتفرج (نهي 6 :39) .

بل إن صورة الأب رمز القوة والحماية استبدله الطفل برجل البوليس، البوليس الدي يحمي الطفل من والده كما يحدث في البلاد الاجنبية !! مثل :البوليس بيضرب الأب لأنه بيضرب ابنه في الشارع (منة 6 :38).

5-إدراك الدمار الذي أصاب البنية الأساسية المادية والمعنوية للطفل الفلسطيني:

ادرك الطفل المصري الدمار الذي اصاب البيئة المادية للطفل الفلسطيني ممثلة في البيت والشارع والمدرسة من امثلة العبارات التي ذكرها الاطفال :الولد مدرسته اتكسرت (مني 4: 42)، البيت اتكسر (مي 2 :41) ،الارض انكسرت (حازم 2 :46) ، الدبابات بتمشي على الشجر (يارا 1 :41) ، ولد فلسطيني البيت وقع عليه اتعور (يارا 2 :41) .

6-إدراك الأذى النفسي الذي لحق بالطفل الفلسطيني:

أدراك ايضا مقدار الايذاء النفسي الذي تعرض له قرينه الطفل الفلسطيني والمتمثل في الخوف والضياع والصراخ، والاستغاثة، والبكاء، والهروب، والاستسلام مثل: رجع البيت لقاه متكسر قعد يعيط (نهي 3 :39) أختي بطنها كانت بطلع دم (محمد إيهاب 6 :48) الولد قعد يحذف طوب لحد ما مات (أسماء 5 :40)، الولد مش عاوز يموت) مي 3 :41(، الراجل مخه طالع وهو خائف يبقى زيه (مي 3 :41)، شنقوا الأم أمام طفلها الرضيع وأخذوه رموه في البحر (سهيلة 6 :44).

كما صوروا الهلع والفزع الذي يتعرض له الطفل الفلسطيني :الأطفال كانوا ماشيين فى الشارع وإسرائيل بتحضر حاجات الموت (منى 1 :42).

أدرك الطفل ايضا استخدام الاسلحة البيولوجية فتخيل ان العدوان لا ينتهي بالموت بل بوضع السم مع الجثة :الإسرائيليين موتوها وحطوها في شوال كان فيه حاجات مسممة (عمر 4 :47). وإذلال الأحياء :موتوا البنت وجابوا ورقة كتبوا عليها خلى بالك (عمر 2 :47).

7-الحرمان من اللعب في بيئة آمنة:

ادرك الطفل معني الحرمان من اللعب في جو آمن :الولد كان بيلعب الكورة اتخرمت (مي4: 41) ، الولد والبنت بيلعبوا ، الأرض عندهم مختلفة (محمد محمود1 :46) ، كانوا رايحين يشتروا حاجات حلوة لكن عشان هم من فلسطين اسرائيل قعدت تجري وراهم طول الليل (خالد 1 :53) كانوا بيلعبوا مع بعض إسرائيل موتتهم (محمد فؤاد 1 :52) .

8-الحرمان من الحاجات الجسمية الاساسية:

ادرك الحرمان من إشباع الحاجات الفسيولوجية الضرورية :الام مش لاقية تأكل الولد خرجت تجيب اكل (عمر4 :47)، كان مفيش أكل في البيت خرج يجيب أكل (منى 2 :42) الولد قعد يحذف طوب وكان ياعيني عطشان وجعان (أسماء 5 :40) الولد كان جعان ومش نظيف (اسماء 6 :40) رجعوا من المدرسة وقعدوا يتغدوا دخل عليهم الاسرائيليين (سهيلة 7 :44) البيت اتهد ومامتها ماتت خايفة متلاقيش أكل وشرب (مي 2 :41) ، الراجل راح يشترى حاجات وقع فى الحفرة وما اشتراش الحاجات (منة4 :38) .

9-التخطيط لحماية أنفسهم:

ورغم هذا الاحساس بالعجز أمام الطغيان والقوة إلا أن إرادة الحياة جعلت الأطفال يخططون لحماية انفسهم مثل: كانوا بيفكروا في خطة عشان إسرائيل متموتهوش (حازم 1 :46) .

كما صـور الاطفال اضـطرار الطفل الفلسـطيني للدفاع عن نفسـه رغم ان خطوته بطيئة : الدبابات جاية بسرعة الأطفال خطوتهم بطيئة (أسماء 1 :40)، أصدقاؤه ماتوا في السجن خرج قتل واحد فلسطيني حمد ربنا وشكره بعد كده موتوه) عمر 6 :47) صور الطفل أيضاً موقف الاستسلام عندما يبلغ به الضعف منتهاه: رفع إيديه عشان ميموتهوش (منة 3 :38).

10-إبراز دور الأنثى:

لأن الحرب قائمة على الابادة الجماعية للطرف الضعيف فان الطفل لم يستطع أن يميز أدوارا للرجل وأدوارا للمرأة وأدوارا للأطفال كما هو معروف فقد صـور البنت والولد يدافعان جنباً إلى جنب وكذلك العجائز الولد والبنت ماتوا وست عجوزة بترمى عليهم طوب معرفتش تموتهم (ليلي 7 :45).

بل إن دور الفتاة كان واضحاً حتى فى قصص الأولاد: البنت حملت أختها الصغيرة وذهبت إلى المستشفى تخبر والديها أن البيت اتهدم (مي،6: 42)، البنت سرقت قنابل وضعتها في شنطة المدرسة والبنات عملوا عملية فدائية) محمد فؤاد 6 :52)، البنت لما كبرت اشترت قنبلة وفجرت دبابة (محمد فؤاد 6 :52).

11-إبراز دور الأم في عملية الدفاع عن الوطن:

الأم نصحت الولد يأخذ حاجة تطلع نار (عمر5 : 48) ، الأم قالت أموت شهيدة في بلدى (عمر 3 :47) ، أنا كنت بعيط عشان ماما وأختي أخدوا مسدس عشان يموتوهم (محمد إيهاب 3 :48) ، قلعت هدومي وأكلت وأختي كانت ماسكة مسدس (محمد إيهاب 4 :48) .

12-الكوميديا المتفجرة من التراجيديا:

لأن الأحلام والخيالات خاصـية من خصـائص الطفل في هذه المرحلة العمرية فلم تخلو قصصه من الكوميديا المتفجرة من التراجيديا من أمثلة ذلك ما تميزت به قصص البنات: أن الأطفال فكروا في نصب فخ مات فيه طابور من الاسرائيليين (يارا 4 :41). وإن الجندي الإسرائيلي مسك بنت وقعها على الأرض صديق البنت شدها، الجندي الإسرائيلي وقع على الأرض (مثل لعبة شد الحبل). الولد شاف الراجل مخه طالع مش عاوز يبقى زيه لبس حاجة على رأسه (مي 3 :41).

تخيلت يسرا الأطفال الصغيرة التي قتلت قاعدة على كرأسي في مسرح بتتفرج على إسرائيل وهي بتضرب العيال (يسرا 7: 37). كما صـورت يارا إرادة الحياة التي جعلت الطفل مش عاوز يموت ويتحايل على العدو بأن يلبس حديد فلا يموت ويقتل الجندي الإسرائيلي بالمسدس الذى في يده)يارا 7:41). وقد اختلطت الحقيقة بالخيال فتصور الطفل ان ما يحدث هو فن او خيال وليس واقعا : المدرسة عملت فن ورسمت واحد اسرائيلي بيضرب واحد فلسطيني (محمد أشرف 6 :50).

ثانيا: خيالات الاطفال في القصة السابعة) البطاقة البيضاء :

بصفة عامة كانت قصص السن الاصغر أكثر خيالا واكثر اهتماما بالحاجة الي حياة اسرية آمنة وسعيدة وان الحياة لا تنتهي بالموت وأن الطفل بعد ما يموت يروح المستشفى يأخذ حقنة ويروح (حازم 7،6،3 :46).

لاحظنا أن خيالات البنات في السن الأصغر 5 ، 6 سنوات وأمنياتهم فى القصة السابعة قد تركزت على الحاجة إلى الحياة في أسرة طبيعية سعيدة وآمنة توفر لهم الاحتياجات الفسيولوجية الأكل (أما السن الأكبر فقد كانت خيالاتهم أكثر واقعية حيث قدروا دور الأم وتحملوا المسئولية معها

في حالة الدفاع عن النفس أو غياب الأب ، وقدموا حلولاً ابتكارية للانتصـــار على العدو تتميز بالبساطة وعدم العنف أحياناً

عبرت البنات في السن الأكبر (7-8 سنوات) عن تقديرهم لدور الأم التي تدافع عن الابناء بعد موتهم، واضـطرارهم لتحمل المسئولية نحو أمان الأسـرة فى هذه السـن الصـغيرة، وفزعهم من التعرض لعدم تأمين الأكل والشرب واضطرارهم إلى تحمل مسئولية الدفاع عن أنفسهم.

أما الذكور في السن الأصغر فقد عبروا بخيالهم عن فكرة الموت بأنها ليست إلا حالة مرضية مؤقتة (قصـة حازم 7 :46) وأن السـجن ليس معناه ألا يحصـل على الحلويات التي يحبها (محمد محمود 7 :45) وأن اطعام المساكين يجعل الله يستجيب للدعاء عند الاحساس بالظلم (عمر :47).

وقد كانت خيالات الذكور في السـن الاكبر متشـابهة مع الاناث في أهمية توفير الاحتياجات الفسـيولوجية مهما كانت الظروف وأهمية حماية الذات ولو بالاختباء والهروب (أحمد7 :50، محمد أشـرف 5 :51) وتحمل المسـئولية مع الأم بعد فقد الاب (محمد مصـطفى7 :52) . إلا أن حلم الانتصـار عند الذكور في السن الاكبر كان يعتمد على الأسلحة، كما كان أكثر طموحاً في احلامه بالانتصار من البنات .(محمد سيد7 :49، محمد فؤاد7 :52) .

خاتمة:

كشـفت هذه الدراسـة عن خيالات وادراكات مفزعة يشـعر بها طفل ما قبل المدرسـة في مصـر عن العدوان الذي يقع على قرينه الطفل الفلسـطيني منذ عامين مضـيا، فماذا عن خيالات وادراكات هذا القرين، الطفل الفلسـطيني الذي يفزع ويروع يوميا، ويري بيته وشـارعه ومدرسـته تدمر ووالديه، واهله وجيرانه يقتلون ويعذبون امام عينيه.

إذا كانت المنظمات الدولية تهتم الآن بدراسة مشكلات الأطفال الذين ولدوا ونشأوا في أسر عانى والديهم من الحروب التي وضعت أوزارها منذ زمن كما أشير في مقدمة هذه الدراسة. فماذا نحن فاعلون للأطفال الذين يعيشون على خط النار، وماذا نحن فاعلون للأطفال الذين يشاهدون العنف الواقعي وليس العنف الخيالي على شاشات التليفزيون؟ وماذا نتوقع أن يفعل هؤلاء الصغار عندما يصبحون مراهقين وشباب.

إن العالم الذي يتحدث اليوم عن مقاومة الإرهاب والعنف ويشن الحروب من أجل مقاومته يدق جذوره في أعماق البيئة الاجتماعية التي ينشأ فيها الأطفال في سنوات التكوين الأولى. فماذا نتوقع من هؤلاء الأطفال الذين يشاهدون هذا العنف يحدث يوميا، واقعيا وليس خياليا. وهل سنكون مقتنعين حين نحدثهم عن السلام وعن الانتماء وعن التسامح وعن غيرها من القيم الدينية والاجتماعية التي تناقلتها الأجيال جيلا بعد جيل في تربية أبنائها على اختلاف المجتمعات والأديان؟

إن كثيرا من مفاهيم علم النفس التي استقرت كأسس لفهم السلوك الإنساني وتربية الأطفال أصبحت في وجدان الكثيرين منا تحتاج إلى إعادة نظر. فهل الطفل الذي يلعب ويضـحك أمام الدبابة سـوي أم غير سوي؟

والطفل الذي يقذف الدبابة بالحجارة أيضـا هل هو سـوي أم غير سـوي؟ وهل العدوانية المتفجرة والتي لا حدود لها والتي تدفع صاحبها إلى الاستشهاد هل هي دفاع عن الذات أم هدم لها.

لقد أصـبحت التربية التي كانت أطرا ثابتة تتناقلها الأجيال جيلا بعد جيل تمارس الآن حسـب تصـورات الآباء وما يرونه مناسـبا لحماية أنفسـهم واسـرهم، وهو ما يمكن أن نلاحظه من قراءة القصص الخاصة بكل طفل في هذه الدراسة، ومن تساؤلات الآباء التي توجه الينا والتي تضعنا أحيانا في حرج من الاجابة بما ينبغي أن يكون:

هل أعلم ابني رد العدوان؟ هل أعلمه الاعتراف بالخطأ فينشـأ ضـعيفا بين أقرانه أم أعلمه التحايل والمجادلة حتى يبدو قويا؟ هل أعلمه العدوان حتى يستطيع أن يدافع عن نفسه أم أعلمه التسامح فتضيع حقوقه؟

وهكذا فإن كثيرا من المفاهيم الدينية والأخلاقية مثل التسامح والشجاعة والتضحية والانتماء قد اهتزت في نفوس الناس وأصبحت غير ذي مدلول ثابت.

ومن ناحية أخرى فلقد أصـبحت الدفاعات الشـعورية التي كان الأفراد يمارسـونها للتغلب على ما يواجهون من احباطات ومشكلات نفسـية، والتي كان السيكولوجيين يكشـفون عنها من خلال الاختبارات الاسقاطية والأحلام وفلتات اللسان أصبحت اليوم دفاعات شعورية ومقصودة. فأصبح العنف وما يرتبط به من ممارسـات عدوانية وأسـلحة مدمرة جزء من التكوين المعرفي لطفل ما قبل المدرسـة لا يحتاج للكشـف عنه ألى أساليب غير مباشرة. فأية منظومة سلوكية سوف يتعايش بها الأفراد في ظل هذا التكوين المعرفي عن العدوان والعنف والأسلحة المدمرة.

لقد أصـبحنا نلاحظ كمربين اتجاه الشـباب نحو الفردية التي هدفها الأسـاسـي حماية الذات بالذات وليس بالانتماء الى الجماعة. فماذا نتوقع من أطفال اليوم الذين وعوا ظلم الأقوياء للضـعفاء ووعوا أيضـا الأسـاليب المختلفة لقهر المسـتضـعفين وإذلالهم. تلك مهمتنا كمنظمات دولية وقومية وكحكومات وهو ما نأمل أن تهتم به المنظمة الاسلامية للتربية والعلوم والثقافة في هذا الملتقى عن الآثار النفسية للعدوان على المدنيين.

مقترحات وتوصيات:

إن ما تم تقديمه من اسـتنتاجات مترتبة على نتائج هذه الدراسـة يشـير الى مدى خطورة ما يسـتشـعر الأطفال اليوم على بنائهم النفسـي وعلاقتهم بذواتهم وعلاقتهم بالمسـتقبل وبالآخر مما يتطلب التحرك السريع في ثلاثة اتجاهات:

الاتجاه الأول: اتجاه انساني عام يدعو الى نبذ العنف والارهاب بالقضاء على أسبابه وهي مشاعر القهر والظلم المتمثلة في: الجوع، والفوارق الطبقية، ضـياع الحقوق، الاسـتعلاء، القسـوة، التمييز العنصـري والديني.

الاتجاه الثاني: اتجاه مجتمعي يعمل على نشـر ثقافة السـلام في ظل مجتمع ايجابي منتمي يتعلم وينتج ويلحق بثقافة عصره ويعرف كل فرد فيه حقوقه وواجباته.

الاتجاه الثالث: اتجاه خاص بالأفراد الذين أضـيروا نفسـيا وماديا بسـبب العدوان الظالم على ارضـهم ومقدساتهم ويعمل في هذا الاتجاه المنظمات الدولية والمؤسسات القومية. ونقترح في هذا الإطار ما يلي:

- انشـاء فريق عمل من السـيكولوجيين والتربويين مهمته التخطيط لوضـع برامج علاجية وارشـادية مهمتها مسـاعدة الاطفال، الذين تأثروا من حالات الاعتداء على المدنيين خاصـة الاطفال الذين اضـيروا بالفعل من هذا الاعتداء، على بناء ذات قوية غير رافضـة غير منسحبة غير عدوانية.
- انشـاء وتعميم المراكز الارشـادية التي يسـهل للآباء التردد عليها مع اطفالهم او بمفردهم خاصة في الدول التي عانت من ويلات الحرب .
- تشجيع المعسكرات التي يلتقي فيها الاطفال اللذين يتشابهون في معاناتهم النفسية، فمناقشة الالم يسري عن النفس.

- اجراء لقاء ات للأطفال مضارين مع اطفال يعتزون بذواتهم وينجزون ويلعبون يساعد الطفل المهزوم نفسيا على ان يتخذ هؤلاء الاطفال قدوة فالأطفال للأطفال قدوة.
- توجيه التعليم وجهة انسانية تعود الطفل علي التفكير العلمي وحل المشكلات وتقدير العمل التعاوني.
- الاهتمام بتقوية العقيدة الدينية دون تعصب حتى يشعر الطفل ان الله معه يساعده وينصره على من يشعر انه أقوى منه.
- توجيه الآباء الي ترشيد اوقات مشاهدة الطفل لأفلام للعنف على شاشات التليفزيون، ومشاهدة بعض هذه الافلام مع الطفل، ومناقشته في الحلول التي كان من الممكن ان تحل بها المشكلة بدون عنف، وان الخير هو القاعدة والاستثناء هو الشر .

ملخص:

تحددت مشكلة هذا البحث في دراسة مدركات وخيالات عينة من الأطفال المصريين في مرحلة ما قبل المدرسة عما يشاهده ويسمعه عن العدوان الوحشي على الطفل الفلسطيني.

تكونت عينة الدراسة من 12 طفلة، 12 طفل تتراوح أعمارهم بين 5-8 سنوات من سكان حي الهرم الجيزة .وكانت أداة البحث عبارة عن ستة صور فوتوغرافية التقطت من الأراضي المحتلة وبطاقة بيضاء .وقد روعي أن تكون الصور الستة لأطفال، إناث وذكور، وألا تتضمن مشاهد مؤلمة . طلب من كل طفل أن يحكى قصة من خياله عن كل صورة من الصور الستة، أما البطاقة البيضاء فقد طلب من الطفل ان يضع فيها ما يشاء من شخصيات وأحداث ويحكى عنها قصة من خياله، وقد تم التطبيق فردياً واستغرق حوالي 45 دقيقة مع كل طفل.

أشارت قصص الأطفال (168 قصة) إلى أن الأطفال في هذا السن الباكر يدركون إدراكاً واعياً عدم تكافؤ القوة بين طرفي الصراع مما جعله يستشعر ضخامة التهديد الذي يمس احتياجاته النفسية الأساسية وعنفوان الضغوط البيئية التي وصلت إلى حد قتل الأهل وتدمير البيت والمدرسة والشارع والحديقة .كانت أبطال جميع القصص من الأطفال الذين اضطروا إلى أن يدافعوا عن حياتهم ووجودهم بعد أن غاب الراشد الذي يمثل الحماية .

وتغيرت خريطة الأدوار في الأسرة وأصبح الأطفال وأحياناً كثيرة الإناث مضطرون إلى الدفاع عن حياتهم ووجودهم وحياة أسرهم أيضاً فكانوا يدبرون الخطط ويتعرضون للخطر .وتأكد لديهم أن اللجوء إلى الله في حالات العجز والضياع هو نهاية المطاف.

اختتمت الدراسة بعدد من المقترحات التي يمكن أن تسهم في التخطيط الإرشادي والتربوي والتعليمي والإعلامي السريع لمواجهة ما يمكن أن تتركه هذه المدركات من آثار نفسية على الطفل فى حاضرة ومستقبله.

المراجع:

1-أحمد محمد صالح، 2002 :ماذا يعرف الشباب، كتاب الهلال، عدد مايو 2002.

2-قدري حفني، 1991 :مواجهة آثار حرب الخليج على الطفل العربي في خطوط المواجهة من النواحي النفسية، الندوة العلمية حول مواجهة آثار حرب الخليج على الطفل العربي في خطوط المواجهة، المجلس العربي للطفولة والتنمية، القاهرة: 2-3 مارس 1991.

3-لويس كامل مليكة، 1977 :علن النفس الإكلينيكي الجزء الأول، الهيئة المصـــرية العامة للكتاب.

4-محمد المري محمد، 1993: أثر حرب الخليج على التوافق النفسـي وتقدير الذات لدى أطفال الروضــــة بدولـة الكويـت، الكويـت: مكتـب الإنمـاء الاجتمـاعي، المؤتمر الـدولي للآثـار النفســية والاجتماعية والتربوية للعدوان العراقي على دولة الكويت 1993.

5-محمد جواد رضـا، 1986 :الصـحة النفسية والجسـدية لأطفال لبنان بعد عشر سنوات من الحرب، الكتاب السنوي الثالث للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية ص 145-150.

6- American psychological Association on line, July 2002, violence on television public affairs.

7- American psychological association on line, July 2002 children and Television violence, family and relationships, APA online.

8- Edward s. Glycan, PH.D. 1993 : Programs and services to assist the people of Kuwait in healing the psychological and social trauma created by the invasion of their country , for the international conference on the psychological , social and educational effect of the Iraqi invasion of Kuwait .

9- Murray, H, 1943: Thematic Apperception Test Manual Harvard Univ. press

10- World health organized online, July 2002, problems affecting the post war

Generation, WHO, Department Of child Dev. Online.

11- World health organized online July 2002, characteristics of the family situation
And upbringing, WHO, Department of child Dev. Online.

الدراســـة الثانيـة: قيـاس ادراكـات الاطفـال لأحـداث مجتمعهم، عفـاف عويس، (2013)

مقدمة:

تحدد المعطيات المجتمعية خصـائص الاطفال واحتياجاتهم آمالهم وتخوفاتهم مما يجعلنا كتربويين في حاجة الي مراجعة اســاليبنا التربوية والتثقيفية بعد الهزة الاجتماعية التي احدثتها ثورة 25 يناير والتي نلاحظ أثرها على الكبار والصـغار في مجتمعنا. الجميع يتابع ويناقش ويسـأل ويسلك ايجابا او سـلبا حتى داخل الاسرة الواحدة.

وهكذا فإن الاطفال لا يعيشــون بمعزل عن احداث مجتمعاتهم واهتمامات الكبار المحيطين بهم. وهم رغم عدم مشــاركتهم في الاحداث او حتى الحوارات الا انهم يختزنون الخبرات والمعارف ويعبرون عنها بطريقتهم وفي الوقت المناسب. وكما هو معروف فان تراكم الخبرات هو الذي يشكل البناء المعرفي والثقافي للإنســان وهو الذي يحدد قيمه واهدافه وتطلعاته في المسـتقبل. وهذا ما يجعل مهمتنا كتربويين او مثقفين نشـعر بخطورة ذلك على بناء مصـــر الجديدة بعد 25 يناير والتي ســيتحمل مســؤوليتها البراعم الصغيرة الناشئة.

مشكلة البحث:

لقد كشـفت ثورة 25 يناير وما احاط بها من تفاعلات ان المجتمع المصـــري ينقسـم الي ثقافات **فرعية يعيش كل** منها في جزيرة منعزلة وهو ما يتبدى في عدم الاتفاق على مدي عام كامل بعد الثورة على معني موحد لمفهوم المواطنة او على مبادئ اساسية للعيش معا علي ارض مشتركة، او ما الذي يحقق الامن والامان للمواطن. ما تبدي لنا من خلال المتابعة بإحدى قري الريف المصـــري ان الوسـيلة الوحيدة لتلقي المعلومات او التثقيف السياسي والاجتماعي هو دور العبادة.

ولان اكتسـاب الاتجاهات والقيم يبدأ من الطفولة المبكرة داخل الاسـرة لذلك كان من المهم، ونحن نتجه الي بناء مصـــر الجديدة، التعرف على ما اســتقر في وجدان اطفالنا عن بعض المفاهيم الاجتماعية الخاصة بالحقوق والواجبات المرتبطة بالمواطنة والحماية والعيش على ارض مشتركه. حتى نستطيع بناء البرامج التربوية والتثقيفية للأطفال على اســاس ما يحتاجونه والبدء من خبراتهم والبناء على اهتماماتهم ومعارفهم.

ولتحقيق اهداف الدراســة فقد اخترنا العينة من مرحلتين عمريتين تاليتين لمرحلة لطفولة المبكرة، التي هي اهتمام كلية رياض الاطفال بالدرجة الاولي، حتى يمكنها ان تعبر عن اهداف البحث وهو التعرف على ما اسـتقر في وجدان الاطفال عن الموضـوعات المطروحة على اعتبار ان كل مرحلة عمرية مؤدية لما بعدها ومرتبطة بما قبلها.

وقد تم اختيار مرحلة الطفولة المتأخرة وبداية المراهقة على اعتبار ان مرحلة الطفولة المتأخرة هي مرحلة الواقعية او العيانية ومرحلة المراهقة المبكرة هي مرحلة التفكير المنطقي المجرد كما جاء في نظرية النمو المعرفي لبياجيه. وذلك حتى يتوفر للطفل القدرة على التعبير عما يدور في ذهنه، بالإضــافة الي انها مرحلة تكوين رؤية خاصة لما يدور حوله تتسم بالثبات لدرجة ما.

تساؤلات الدراسة:

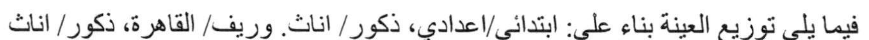
1. ما هي رؤية عينة من الاطفال الذكور والاناث في مرحلة الطفولة المتأخرة (12/9) وبداية المراهقة (15/13) في الريف والقاهرة حول: مشاركة الطفل والمرأة في المظاهرات، حق المرأة غير المحجبة في الخروج للمظاهرات، علاج الفتنة الطائفية، العلاقة بين الجيش والشعب، العلاقة بين الشرطة والشعب؟
2. ما هي الدلالات النفسية والاجتماعية التي تكمن وراء هذه الصور الذهنية؟

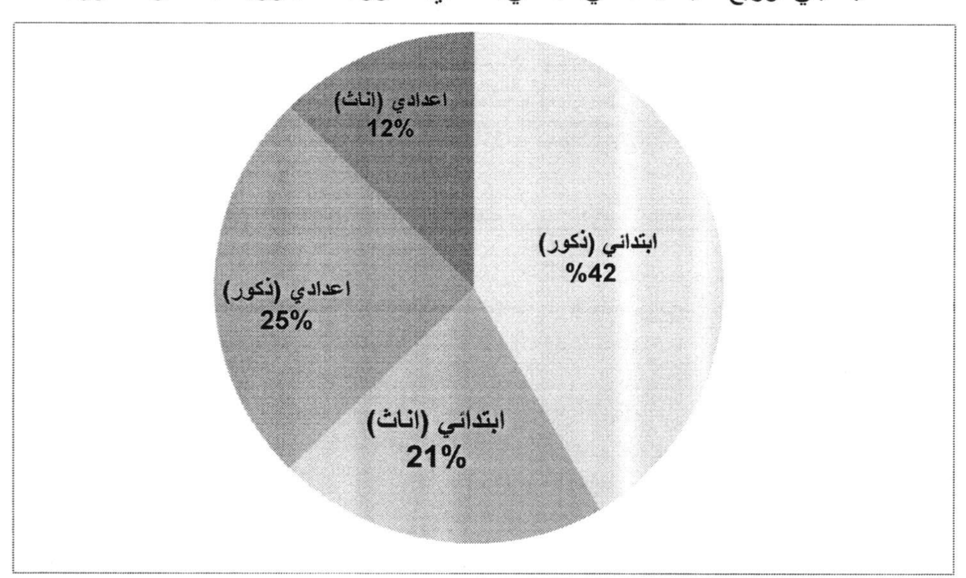
المنهج والاجراءات:

للإجابة عن هذه التساؤلات تم استخدام المنهج الكلينيكي الذي يعتمد على محاولة فهم ما وراء الاستجابات التلقائية للمفحوصين القصص المروية بناء على صور تقدم للمفحوص كما في اختبار تفهم الموضوع او تحليل الرسوم كما في اختبار رسم الاسرة المتحركة. وقد تم استخدام ست صور عن ثورة 25 يناير تجيب عن تساؤلات الدراسة.

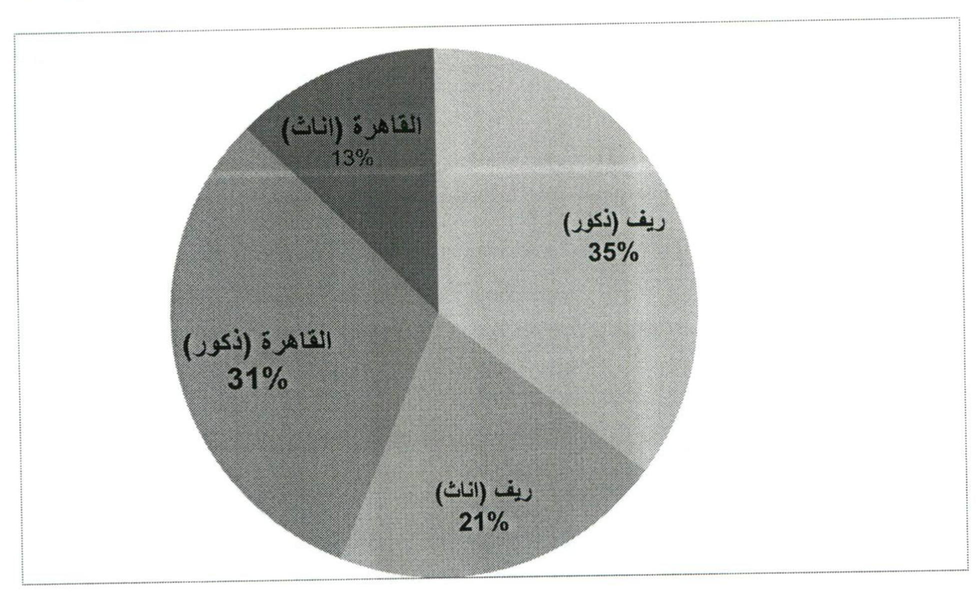
العينة:

تكونت العينة من 48 تلميذ وتلميذة بالصفوف الثلاثة الاخيرة من المرحلة الابتدائية والمرحلة الاعدادية وقد تم اخذ عينة الريف من قريتين من قري محافظة بنى سويف مركز اهناسيا المدينة اما عينة القاهرة فقد تم اخذها من المترددين على مكتبة مركز ادب الاطفال بمنيل الروضة وهم ينتمون الي مدارس حكومية. وقد حرصنا على ان تتضمن العينة عدد 12 من الاطفال المسيحيين 8 ابتدائي و4 اعدادي جميعهم ذكور. ونظرا لعدم سهولة الحصول على عينة المسيحيين فقد تم الاستعانة بإحدى الزميلات المسيحيات بالكلية بعد تدريبها التقت بهم بإحدى الكنائس بالجيزة وقد لاحظنا انهم جميعا من مستوي اجتماعي اقتصادي مرتفع.


فيما يلي توزيع العينة بناء علي: ابتدائي/اعدادي، ذكور/ اناث. وريف/ القاهرة، ذكور/ اناث



شكل (1)
توزيع العينة بناء على متغير الجنس والمرحلة التعليمية



شكل رقم (2)

توزيع العينة بناء على متغير البعد الثقافي والجنس

اداة البحث:

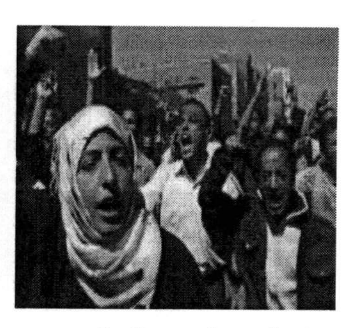
تم اختيار ستة صور من الصور التي عرضت على الانترنت عن الثورة تعبر عن تساؤلات البحث كما يلي:



مشاركة الطفل في المظاهرات



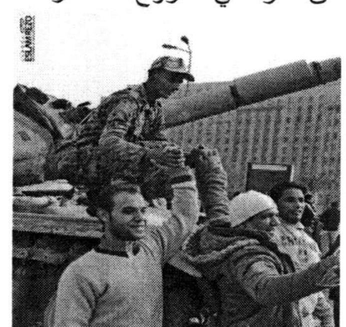
علاج الفتنة الطائفية



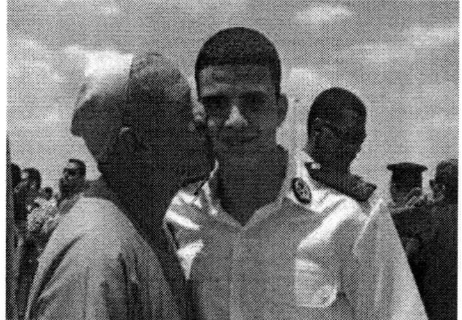
حق المرأة في الخروج للمظاهرات



حق المرأة غير المحجبة في الخروج للمظاهرات



العلاقة بين الجيش والشعب



العلاقة بين الشرطة والشعب

اجراءات التطبيق:

- ترتيب الصور حسب الارقام الموجودة خلفها ووضعها مقلوبة.
- الترحيب بالطفل وتسجيل بياناته: الاسم، السن، او السنة الدراسية، الجنس، المدرسة، وظيفة الاب، ووظيفة الام،
- تقديم الصورة الالي: "سوف اعرض عليك صورة وانت تشوفها كويس وتحكي عنها حكاية من خيالك مش لازم تكون مؤلف قصص المهم تقول ايه اللي بيحصل والناس اللي في الصورة بيعملوا ايه اللي ييجي على بالك قوله واكيد هيبقي كويس". تسجيل كل كلمة يقولها الطفل ثم الصورة الثانية وهكذا. ممكن عند نقطة معينة يسأل: ماذا حدث بعد ذلك مش شايف حاجة ثانية في الصورة؟ ......
- هناك بعض الاسئلة يجب الحرص على ان تسأل إذا لم يذكر الطفل ما يفيد انه اجاب عنها كما مثل:
  - الصورة الاولي: إذا لم يشر لوجود الطفل نسأل: ليه الاب جايب الطفل في المظاهرة؟
  - الصورة الثانية: مين دول؟ ايه اللي في ايدهم؟ عوزين يقولوا ايه؟ فيه مشاكل بين المسلمين والمسيحيين؟ انت ايه رأيك ازاي نحلها؟
- الصورة الثالثة: تعرف يعني ايه جائزة نوبل؟ تعرف حد مصري اخدها قبل كده؟ السنة دي سيدة يمنية فازت لأنها قادت الثورة في اليمن؟ ايه رأيك ينفع الستات تخرج في المظاهرات.
  - الصورة الرابعة: شايف ايه في الصورة؟ ينفع البنات اللي مش محجبات تطلع في المظاهرات؟
  - الصورة الخامسة: ايه رأيك في علاقة الجيش بالشعب؟

- الصورة السادسة: ايه رأيك في علاقة الشرطة بالشعب.

النتائج:

➢ النتائج الاحصائية:

تم رصد تكرارات الاستجابات الايجابية والسلبية لكل صورة وتم عمل التحليلات الاحصائية لمعرفة الفروق الدالة احصائيا بالنسبة لكل صورة بناء على متغير الجنس: ذكر، انثي والسن: ابتدائي اعدادي ومحل الاقامة ريف القاهرة. كما يلي:

جدول رقم (1)

قيمة كا^2 بالنسبة لمشاركة الطفل في المظاهرات بالنسبة للعينات الثلاث

المستوى التعليمي	يشارك	لا يشارك	كا^2
ابتدائي	25	9	7.529412
إعدادي	12	2	7.142857
كا^2	4.567567568	4.454545	كا2 دالة إذا كانت > أو = 3.841

	يشارك	لا يشارك	كا^2
ذكور	27	5	15.125
إناث	10	6	1
كا^2	7.810810811	0.090909	كا2 دالة إذا كانت > أو = 3.841

	يشارك	لا يشارك	كا2
ريف	22	5	10.7037
قاهرة	15	6	3.857143
كا2	1.324324324	0.090909	كا2 دالة إذا كانت > أو = 3.841

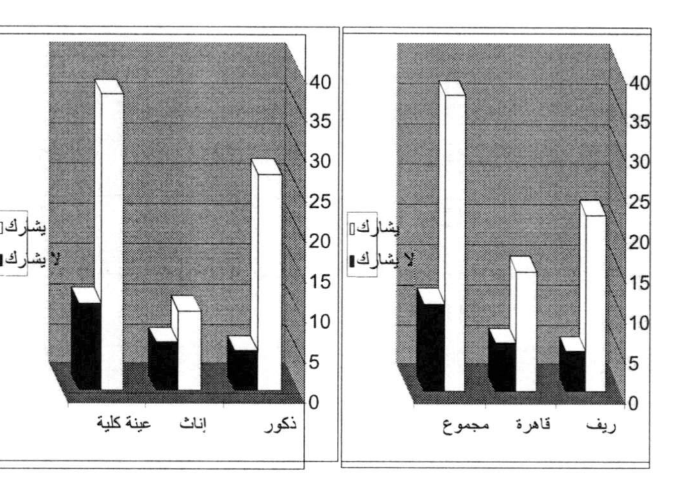
يلاحظ علي النتائج ما يلي:

- ان الفروق بين يشــارك/لا يشــارك كانت دالة جوهريا في عينة الابتدائي/الاعدادي وعينة الريف القاهرة لصالح المشاركة.
- الفروق الجوهرية بين استجابة الذكور يشارك/لا يشارك كانت لصالح يشارك
- استجابة المشاركة بين الذكور والاناث كانت لصالح الذكور

وهذا يعني ان الاطفال مقتنعون بأهمية المشاركة في المظاهرات خاصة الذكور.

والاشكال التالية توضح تكرارات الاستجابات يشارك/لا يشارك بالنسبة للجنس والمرحلة العمرية ومحل الاقامة.

ريف /القاهرة **ذكور / اناث** **ابتدائي/ اعدادي**



يشارك
لا يشارك
40
35
30
25
20
15
10
5
0
ابتدائي
إعدادي
مجموع

شكل (1)

مشاركة الطفل في المظاهرات

تشير الاشكال الثلاثة الي ان نسبة من يري ان الطفل ينبغي ان يشارك في المظاهرات اعلي من نسبة من لا يوافقوذلك بالنسبة للفئات الثلاث لعينة البحث.

من امثلة للاستجابات التي تعبر عن ضرورة المشاركة: عشان بيكره حسني مبارك، عشان بيحب بلده، عشـــان يرفع العلم، هتيجي مظاهرات تانية وحنا اللي هندافع فيها، عشـــان يفتكر الثورة، الاب عاوز يعلمه تاريخ بلده، عشان يشوف مصر ماشية ازاي، لازم كل فرد مهما كان صغير يكون له رأي، عشان الاطفال يقدروا يعيشوا عيشة حلوة زي كل الناس، رايح يتفسح، عشان يطلع في التلفزيون.

ومن امثلة للاستجابات التي تعبر عن الرفض: (معظمها من الأثاث) الاب واخد الاسرة كلها اللي يموت يموت، يمكن يموت، فيه شهداء، عشان يستشهد.

ثانيا: حل المشكلة الطائفية

جدول رقم (2)

قيمة كا2 بالنسبة لحل المشكلة الطائفية في العينات الثلاث

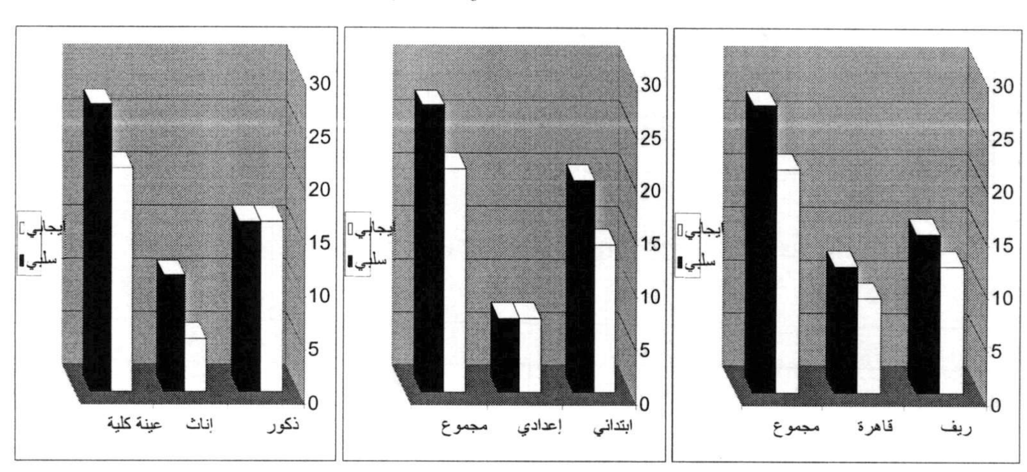
	ايجابي	سلبي	كا2
ذكور	16	16	0
إناث	5	11	2.25
كا2	5.761904762	0.925926	كا2 دالة إذا كانت > أو = 3.841

	ايجابي	سلبي	كا2
ابتدائي	14	20	1.058824
إعدادي	7	7	0
كا2	2.333333333	6.259259	كا2 دالة إذا كانت > أو = 3.841

	ايجابي	سلبي	كا2
ريف	12	15	0.333333
قاهرة	9	12	0.428571
كا2	0.428571429	0.333333	كا2 دالة إذا كانت > أو = 3.841

تشير النتائج الي وجود فروق الجوهرية بين العينات الثلاث وداخل كل عينة كما يلي:

- الفروق بين الذكور والاناث بالنسبة للحلول الإيجابية كانت لصالح الذكور
- بالنسبة للحلول السلبية كانت لصالح الابتدائي. بما يعني ان الذكور أكثر تسامحا والابتدائي أكثر تشددا. وربما كان ذلك بسبب ان الاناث والسن الاصغر يتأثرون أكثر بالتنشئة الاسرية واتجاهات الآباء خاصة مع انتشار المد الديني السلفي الذي يتداول في الأحاديث والمتابعات التليفزيونية التي تدعو الي رفض الآخر المختلف مع العقيدة.
- اما الذكور والسن الاكبر فيتعرضون لمؤثرات اخري خارج المنزل والتليفزيون. بالإضافة الي ان سن 13-15 سنة هو سن التفكير المنطقي المجرد الذي ينظر بموضوعية للأمور والشكل التالي يوضح هذه الفروق:



شكل رقم (2)

حل المشكلة الطائفية

يشير الشكل الي ان الحلول السلبية لمشكلة الفتنة الطائفية كانت اعلي من الحلول الايجابية فيما عدا عينة الذكور فقد كانت الاستجابات الايجابية والسلبية متساوية.

من امثلة للاستجابات الايجابية: بيحاربوا معانا، كانوا في المظاهرات بيحموا المسلمين وهما بيصلوا، كلنا ولاد رب واحد، احنا عندنا القرآن وهما عندهم الانجيل، الاتحاد ضروري عشان استقرار البلد، فتنة مدبرة. (مسيحيين): أكثر حاجة بحبها اننا مع بعض في الامتحان، عاوزين يقولوا ان احنا منكرهش بعض، مفيش مشاكل خالص في المدرسة وفي النادي، واحد مسيحي يحب واحدة مسلمة ده غلط وبسببه بتتكسر الكنائس.

من امثلة للاستجابات السلبية: اذا ساعدونا يبقوا حلوين، عاوزين يخلوا الرئيس مسيحي، مش بيحبوا المصريين متفاخرين بنفسهم، لا يؤمنوا بالرسول، عيدهم مش زي عيدنا، بيكرهونا.

ثالثا: حق المرأة في المشاركة في المظاهرات:

جدول رقم (3)

حق المرأة المشاركة في المظاهرات

	موافق	غير موافق	كا2
ذكور	18	14	0.5
إناث	12	3	5.4
كا2	1.2	7.117647	كا2 دالة إذا كانت > أو = 3.841

	موافق	غير موافق	كا2
ابتدائي	16	18	0.117647
إعدادي	14	0	14
كا2	0.133333333	18	كا2 دالة إذا كانت > أو = 3.841

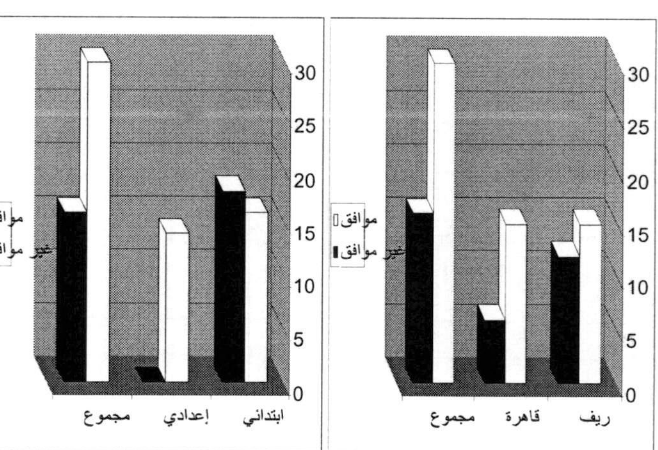
	موافق	غير موافق	كا2
ريف	15	12	0.333333
قاهرة	15	6	3.857143
كا2	0	2	كا2 دالة إذا كانت > أو = 3.841

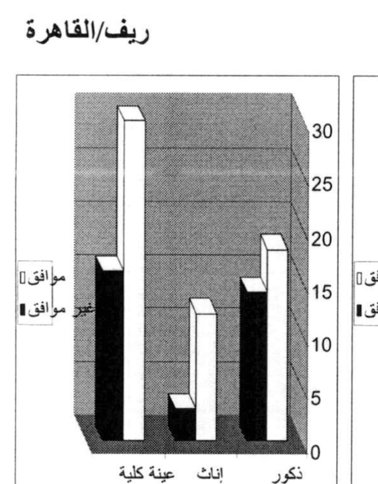
يتضح من الجدول ان الفروق الجوهرية في العينات الثلاث كما يلي:

- بين الاناث والذكور فقد كانت عدم الموافقة لصالح الذكور
- وبين الابتدائي والاعدادي عدم الموافقة لصالح الابتدائي.
- وبين الريف والقاهرة الموافقة لصالح القاهرة
- اما الموافقة/عدم الموافقة داخل عينة الاعدادي وعينة الاناث فكانت لصالح الموافقة.

وهذا يعني ان الذكور والابتدائي والريف أكثر تشددا. الاعدادي والاناث أكثر حسما لحق المرأة في الخروج والتعبير عن رأيها حيث يشعر الاناث والسن الاكبر بانه حق وان لم يكن معير عنه. والشكل التالي يوضح هذه الفروق:







شكل 3

مشاركة المرأة في المظاهرات

تشير الاشكال في العينات الثلاث الي الموافقة على مشاركة الاناث في المظاهرات

امثلة للاستجابات الايجابية: البنت ليها حقوق زي الراجل، النساء كانوا أحد عوامل نجاح الثورة، مفيش فرق كله في دماغه الثورة، الحرية تخلي الواحد يعمل اللي هو عاوزه، من حقهم لأنهم مواطنين، النساوين لما ملقتش الرجالة عملت حاجة خرجوا.

امثلة للاستجابات السلبية: انا مش عارف دول ايه اللي خرجهم، مفروض الست تقعد في البيت، ميعرفوش يحاربوا، لازم الستات لوحدهم والرجالة لوحدهم، دول بيعملوا زبالة في المكان وبيرقصوا ويغنوا، لو ليها حقوق ابوها او اخوها يطلبها لها، مينفعش عشان لو عندها اطفال مش هيبقوا معاها.

رابعا: حق المرأة غير المحجبة المشاركة في المظاهرات:

جدول رقم (4)

حق المرأة غير المحجبة المشاركة في المظاهرات

	نعم	لا	كا2
ذكور	12	20	2
إناث	10	6	1
كا2	0.181818182	7.538462	كا2 دالة إذا كانت > أو = 3.841

	نعم	لا	كا2

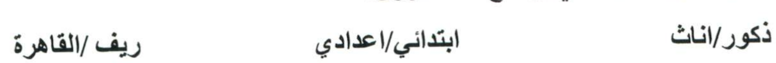
ابتدائي	19	15	0.470588
إعدادي	11	3	4.571429
كا2	2.133333333	8	كا2 دالة إذا كانت > أو = 3.841

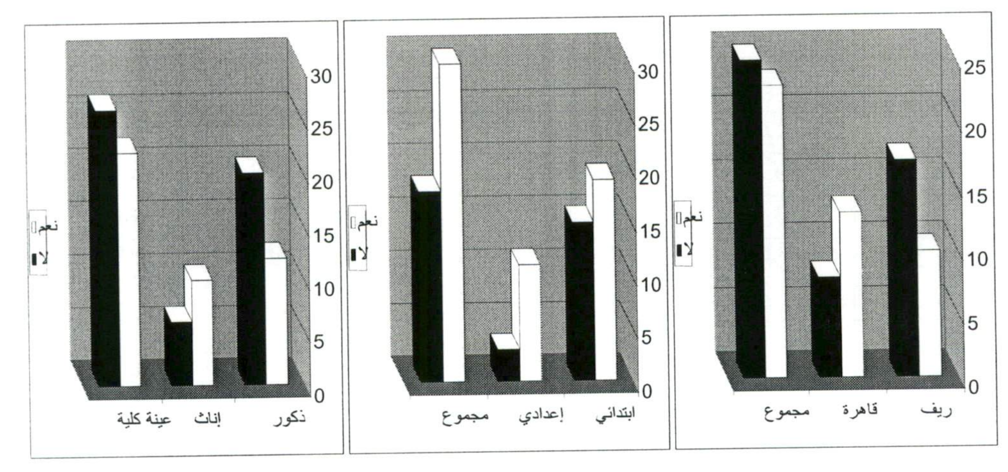
	نعم	لا	كا2
ريف	10	17	1.814815
قاهرة	13	8	1.190476
كا2	0.391304348	3.24	كا2 دالة إذا كانت > أو = 3.841

تشير الجداول الثلاث الي ما يأتي:

- الفروق الجوهرية للاستجابة لا بين الذكور والاناث لصالح الذكور وبين الابتدائي والاعدادي لصالح الابتدائي.
- الفروق الجوهرية داخل عينة الاعدادي لصالح الاستجابة نعم.

وهي نفس النتائج التي حصلنا عليها بالنسبة لمشاركة المرأة في المظاهرات الذكور والابتدائي أكثر تشددا مع اختلاف ان الاناث هنا لم يحسمن الرأي بين نعم ولا كما كان الامر بالنسبة للمشاركة في المظاهرات. والشكل التالي يوضح هذه الفروق:





شكل رقم (4)

مشاركة المرأة غير المحجبة في المظاهرات

يشير الشكل الي رفض الذكور والريف لخروج المرأة غير المحجبة للمظاهرات.

امثلة للاستجابة بنعم (معظمها من المسيحيين): الست ليها حرية تتحجب متتحجبش، فيه مسلمين مش متحجبين، لكن بعد مجلس الشعب كله هيتحجب كل الستات المسلمين هيتحجبوا او يتنقبوا عشان الاخوان والسلفيين

امثلة للاستجابة بلا (معظمها من الريف): الست ما تخرجش من بيتها الا محجبة، لوفيه مسيحيين كتير ممكن، اللي مش محجبة مش لازم تطلع، لو ازواجهم معاهم ممكن، اكيد اللي مش مغطية شعرها تبقي مسيحية.

خامسا: العلاقة بين الجيش والشعب:

جدول رقم (5)

العلاقة بين الجش والشعب

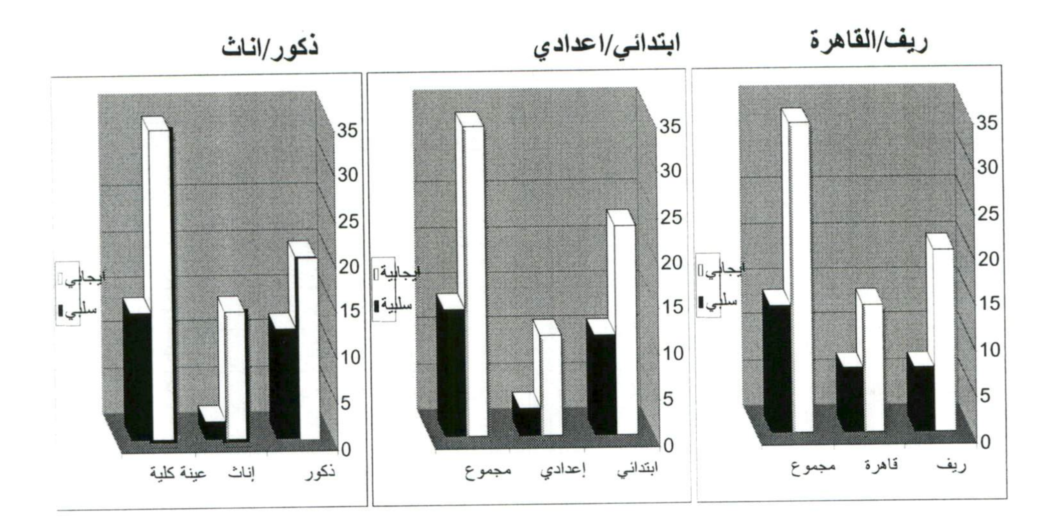
	ايجابي	سلبي	كا2
ذكور	:	12	2
إناث	14	2	9
كا2	1.058823529	7.142857	كا2 دالة إذا كانت > أو = 3.841

	ايجابية	سلبية	كا2
ابتدائي	23	11	4.235294
إعدادي	11	3	4.571429
كا2	4.235294118	4.571429	كا2 دالة إذا كانت > أو = 3.841

	ايجابية	سلبية	كا2
ريف	20	7	6.259259
قاهرة	14	7	2.333333
كا2	1.058823529	0	كا2 دالة إذا كانت > أو = 3.841

تشير الالنتائج الي ان الفروق الجوهرية كانت كما يأتي:

- بين الذكور والاناث بالنسبة للاستجابة لا لصالح الذكور:
- وبين الابتدائي والاعدادي لصالح الابتدائي.
- وداخل عينة الاناث وعينة الابتدائي وعينة الاعدادي وعينة الريف (ايجابية/ سلبية) كانت الفروق جوهرية لصالح ايجابية
- الذكور أكثر تعبيرا عن سـلبية العلاقة من الاناث. والسـن الاصـغر أكثر تلقائية في التعبير عن سـلبية العلاقة من السـن الاكبر. الاناث والريف أكثر تعبيرا عن ايجابية العلاقة. والشـكل التالي يوضح هذه الفروق.



شكل (5)
العلاقة بين الجيش والشعب
يشير الشكل الي ايجابية العلاقة بين الجيش والشعب في الاشكال الثلاثة

امثلة للاستجابات المعبرة ايجابية العلاقة: بنفذ طلبات الثوار، الشعب هو اللي ابتدأ هو اللي بيخلي الجيش ميحبهوش، الجيش زي المدنيين، اللي في الجيش مش بيمشـي عكس القوانين، عاوز يقول لهم عوزين نحافظ على البلد

امثلة للاستجابات المعبرة عن سلبية العلاقة: ساعات بحبهم وساعات بخاف منهم، الجيش موت الشعب، الجيش مبيحبش الشـعب، مش بيحافظوا على البلد، ايام الثورة كانوا كويسـين، دلوقت فيه شـهداء كثير وبيرموا الناس في الزبالة، عملوا حاجات وحشة.

سادسا: العلاقة بين الشرطة والشعب:

جدول رقم (6)

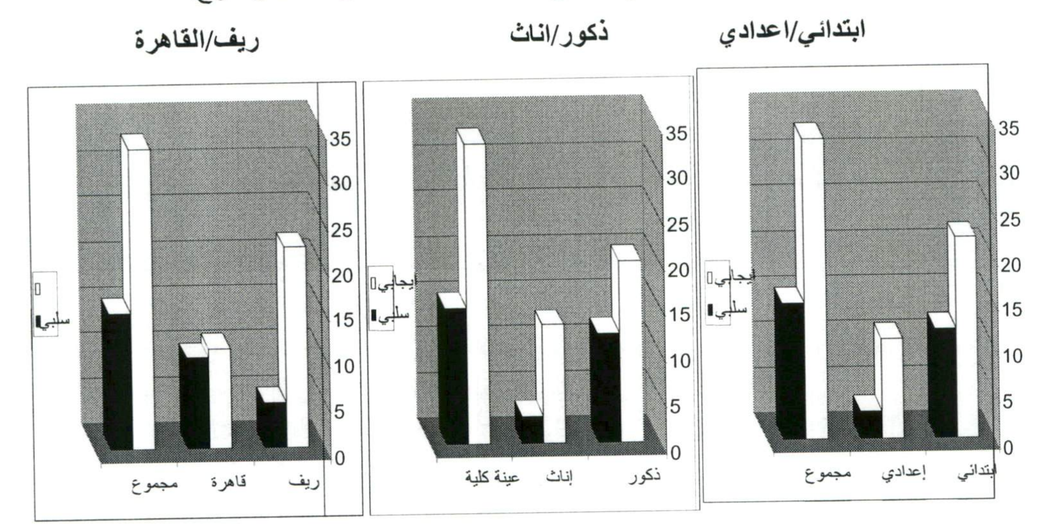
العلاقة بين الشرطة والشعب

	ايجابي	سلبي	كا2
ذكور	20	12	2
إناث	13	3	6.25
كا2	1.484848485	5.4	كا2 دالة إذا كانت > أو = 3.841

	ايجابي	سلبي	كا2
ابتدائي	22	12	2.941176
إعدادي	11	3	4.571429
كا2	3.666666667	5.4	كا2 دالة إذا كانت > أو = 3.841

	ايجابي	سلبي	كا2
ريف	22	5	10.7037
قاهرة	11	10	0.047619
كا2	3.666666667	1.666667	كا2 دالة إذا كانت > أو = 3.841

تشير النتائج الي ان الفروق الجوهرية كانت بالنسبة لسلبية العلاقة كانت الفروق جوهرية بين الذكور والاناث لصالح الذكور وبين الابتدائي والاعدادي لصالح الابتدائي. اما داخل العينات فقد كانت الفروق الجوهرية (ايجابية/ وسلبية) لصالح ايجابية في عينة الاناث والاعدادي والريف. وهي نفس النتائج بالنسبة للعلاقة بين الجيش والشعب الشكل التالي يوضح استجابات الاطفال عن هذا الموضوع:



شكل (6)

العلاقة بين الشرطة والشعب

كما في علاقة الجيش والشعب يشير الشكل الي ايجابية العلاقة بالنسبة للعينات الثلاث

امثلة للاستجابات المعبرة عن ايجابية العلاقة: الشرطة بتقبض على البلطجية، كثير من الشرطة ماتوا في الميدان، مفيش فرق بين ضابط وفلاح ده درس وده مدرسش، الشرطة نحت الرئيس وهي دلوقت اللي بتتحاكم، الشرطة مع الثورة، دي اوامر من القيادة بتاعتهم، بحبها في حاجة واحدة بس انها بتدافع عن حق الناس.

امثلة للاستجابات المعبرة عن سلبية العلاقة: فيه في الشرطة فاسدين، الشرطة كلها فاسدة لازم نغيرها، فيه فاسدين وفيه طيبين، الشرطة هي الحكومة، يخالف القانون ويقول انا ضابط، وانا صغير كنت عاوز اطلع لواء دلقت عاوز اطلع ولكن ابقي كويس، قبل الثورة ساعدوا الناس بعد الثورة الكل بيكرههم. الناس الكبيرة في الحكومة هي المشكلة، في الثورة واحد فقعوا عينه برصاصة، في المظاهرات هربوا المساجين، هما مسؤولين عن موقعة الجمل وبورسعيد.

ثانيا: نتائج التحليل الكيفي لاستجابات الأطفال:

تم تحليل استجابات الأطفال كما جاءت على السنتهم اثناء التطبيق بهدف التوصل الي الدلالات النفسية

والاجتماعية لهذه الاستجابات. وقد تم التوصل الي وجود ما يأتي:

- **تشوه معرفي وخلل في المعلومات** من امثلة التعبيرات التي توضح ذلك:

- عن اسـباب الثورة: انا مش بحب الثورة، بيدافعوا عن بلدهم عشـان الناس اللي عاوزة تحتل مصـر (اسرائيل افريقيا وانجلترا وفلسطين، حسـني اتقبض عليه وطلع براءة، انا مش بحبه كان عاوز يحتل مصـر بس هو كان محارب زمان هو اللي رفع علم مصـر، كان عاوز يأخذ فلوس مصر ويهرب.
- عن مشاركة المرأة في المظاهرات: تخرج بس كدة ميفعش
- عن نتائج الثورة: قاعدين في الميدان والبلد مفهاش رئيس، الشـرطة كانت مع الشـعب وهي اللي نحت الرئيس ودلوقت بتتحاكم. الشعب أحد الدبابة ودهس الناس الي بتضرب طوب

- **وعي سياسي متحفظ بالنسبة لمشاركة المرأة:** (تخرج بس تبقي محجبة، تخرج بس متباتش في الميدان)
- **تشـدد ديني واضـح ضـد المرأة والمسـيحيين:** المرأة (دول ايه اللي خرجهم) او العقيدة (اعيادهم غير اعيادنا، كنت اتمني يبقوا زينا)
- **خوف وقلق وعدم امان خاصة لدي الاناث والسن الاصغر:** انا مش بحب الثورة تيجي تاني، الاب واخد الاسرة كلها اللي يموت يموت، الطفل في المظاهرات رايح يستشهد.
- **صورة الذات لدي الأنثى سلبية خاصـة في الريف:** (المرأة لوليها حقوق جوزها او اخوها يطالب بيها، الست اللي تطلع في المظاهرات يكون جوزها معاها)
- **التحرر الفكري لا يرتبط بالمسـتوي الاجتماعي الاقتصـادي:** إحدى فتيات الريف: ابويا فلاح بس بيعرف يقرا ويكتب علمني لما أعوز اقول حاجة اقولها ما اخافش من حد
- **التلقـائيـة في التعبير عن الرأي تختفي في المراحـل العمريـة الاكبر والمســتوي الاجتمـاعي الاقتصادي المرتفع:** الطفل في القاهرة والاعدادي خاصة المسيحيين يختار الكلمات بعناية كما لو كان في لقاء تلفزيوني (بعضهم سأل احنا هنطلع في التلفزيون)

الخلاصة:

- ايقظت الثورة ما بداخل الاطفال من رغبة في التحقق واثبات الذات وهي سمة اساسية في الاطفال أطفأها التسلط في سنوات ما قبل الثورة.
- تفافة الاستبداد جعلت المواطن ضد المواطن مما افرز ما تبثه الاسر في عقول الاطفال من افكار تدعو للتعصب والتمييز والوصاية على رفقائهم في الوطن.
- ثقافة القهر التي مورست لسنوات طويلة ادت الي عدم الثقة في مؤسسات الحماية والامن مما جعل الاطفال حائرون بين التقبل والرفض لهذه المؤسسات.
- هناك تردد وعدم حسـم لبعض القضـايا التي تعتبر بديهية مثل الوطن للجميع والمرأة نصـف المجتمع.

التوصيات:

- تشجيع التعبير عن الرأي بدأ من الطفولة المبكرة حتى لوكان مخالفا لان ذلك يساعد علي مناقشته و قبول الرأي الآخر المختلف

- التوعية المجتمعية والسياسية بدا من الطفولة المبكرة وفي حدود ما يمكن ان يستوعبه الطفل في كل مرحلة عمرية
- تصحيح المفاهيم الخاصة بالحقوق والواجبات لكل مواطن (الرجل والمرأة المسلم والمسيحي) لدي جميع الاعمار خاصة من خلال وسائل الاعلام والمؤسسات التعليمية خاصة في الريف.
- تصحيح المفاهيم الخاصة بالحقوق والواجبات لكل مواطن (الرجل والمرأة المسلم والمسيحي) لدي جميع الاعمار خاصة من خلال وسائل الاعلام والمؤسسات التعليمية خاصة في الريف.
- توظيف الدين توظيفا ايجابيا خاصة في الآداب والفنون بحيث يقرب بين الطوائف المختلفة ويشجع علي تقبل الآخر.
- الاهتمام بصورة المرأة في الاعمال الادبية والتلفزيونية بحيث لا تبدو اعتمادية وضعيفة (وظيفتها البيت والاولاد) بل تبدو مشاركة ومبدعة مثل الذكر.
- تفعيل دور اندية الطفل بالثقافة الجماهرية بالريف وتشجيع الاطفال على المشاركة في الانشطة الثقافية واكتشاف الموهوبين ورعايتهم وتشجيعهم على ان يقوموا بدور تنويري داخل اسرهم وبين اقرانهم.

المراجع

1. عفاف عويس،2012، رؤية اطفال مصر لأحداث ثورة 25 يناير، ورقة بحثية مقدمة لندوة سينما الاطفال في مصر، مهرجان القاهرة الدولي لسينما الاطفال رقم 21، 2012
2. عفاف عويس، 2013، اطفالنا في عالم يتغير، المؤتمر العلمي الاول لثقافة الطفل، الطفل والمستقبل، 9-11 ابريل 2013 الهيئة العامة لقصور الثقافة، وزارة الثقافة
3. عفاف عويس، 2013 الوعي السياسي للأطفال في البحوث العلمية قبل الثورة وبعدها، ندوة البحوث العلمية بعد ثورة 25 يناير، 22ابريل 2013، لجنة ثقافة الطفل. المجلس الأعلى للثقافة.
4. American Psychological Association on lion, July 2002, Violence on television Public attar's.
5. American Psychological Association on lion, July 2002, Children and television Violence, Family and relationships, APA online.
6. Edward s. Glucan, PH.D. 1993: Programs services to assist the people of Kuwait in healing the Psychological and social trauma created by the invasion of their country, for the international conference on the Psychological, social and educational effect of Iraqi invasion of Kuwait.
7. Murry , H,1943: Thematic Apperception test Manual Harvard Univ. Press.
8. World health organized on lion, July 2002, problems affecting the post war Generation, WHO, Dep. Of child Dev. Online.
9. World health organized on lion, July 2002, characteristics of the family situation and upbringing, W. HO, Dep. Of child Dev. Online.

3- مقياس للذكاء الوجداني للأطفال، عفاف عويس، (2006)

مقدمة:

تقدم هذه الدراســـة مقياســـا للذكاء الوجداني باعتباره قدرات معرفية تنمو وتتغير طبقا للمراحل النمائية وتتأثر بالتنشئة الاجتماعية داخل الاسرة. وكانت عينة ال تقنين230 طفل وطفلة في مرحلة الطفولة المبكرة والسنوات الاولي من التعليم الاساسي وقد طبق فرديا وكانت درجة الثبات والصدق مقبولة. وبعد التأكد من الثبات والصـــدق تمت دراســـة الفروق في درجات الذكاء الوجداني بناء على بعض العوامل الديمجرافية (الجنس المرحلة العمرية محل الاقامة الترتيب الميلادي للطفل ونوع التعليم) وتوصـــلنا الي عدد من النتائج التي تشير الي اهمية التربية الوجدانية خاصة في مرحلة الطفولة المبكرة.

فقد نشـــطت في العشـــر ســـنوات الأخيرة حركة الاهتمام بقياس الذكاء الوجداني، بعد آن ثبت من خلال بعض الدراســـات العلمية، محدودية مقاييس الذكاء التقليدية في التنبؤ بشـــكل كاف بنجاح الفرد في مختلف نواحي الحياة مثل المجال الاجتماعي والمهني. وقد توصـــل بعض الباحثين إلى آن درجة الذكاء المرتفعة لم تشر الي ان صاحبها يحقق اعلي أداء في الحياة العملية (Kelly and Caplan, 1993) وهو ما نلاحظه في محيطنا حياتنا الاجتماعي الآن من آن النجاح في الحياة الشـــخصـــية والاجتماعية وربما المهنية لا يرتبط بالنجاح أو التفوق في الحياة الأكاديمية في بعض الأحيان. وقد ذكر ما ير آن الذكاء الوجداني اقدر منبئ بجودة الحياة (Mayer ,et al,2001) .كما ذكر جلمان آن 80 % من النجاح المهني و النجاح في الحياة عموما يرجع إلى عوامل غير الذكاء المعرفي(Goleman, 1995)

ينتمي موضـوع الذكاء الوجداني إلى حركة علم النفس الايجابي التي تهتم بالدراسـات العلمية التي تهدف إلى اكتشاف الطرق التي تؤدي إلى نفعيل قوي الإنسان العادي في اتجاه الإبداع في العمل والتحسن على المســتوي الصــحي، والنجاح في العلاقات الاجتماعية، والجودة في الحياة بصــفة عامة. وتحاول هذه الحركة حث الســيكولوجيين لتبني منظور أكثر تقديرا لطاقات الإنســـان، دوافعه، وقدراته، بحيث ينتقل الاهتمام من التركيز علي تحســين الأمور أو علاج الأمور الســيئة في الحياة إلى الاهتمام بكيفية بناء حياة ذات طبيعة ايجابية (Seligman & Csiksszentminhalyi, 2000) وتدور الاهتمامات في علم النفس الايجابي حول ثلاثة مجالات هي:

- **الاهتمام بالخبرة الإيجابية** أو ما يطلق عليه جودة المتعة أو الرفاهية الذاتية.
- **خصائص الشخصية الايجابية**: وتعني تنظيم الذات، الوجود ألتكيفي والأداء القادر.
- **خصائص المجتمعات الإيجابية** مثل السياق الاجتماعي الايجابي والخبرة من اجل السعادة
- **الأنشطة التطوعية** من اجل التوسع في مصادر التفاعل الاجتماعي.

وفي إطار الاهتمام بهذه الموضوعات يتم دراسة موضوعات مثل: التفاؤل، السعادة، تنظيم الذات، توجيه الذات، والعلاقات الاجتماعية المحققة للسعادة.

لهذا نشـــطت الدراســـات التي تهتم بالذكاء الوجداني تعريفه وقياســـه وطرق تنميته خاصـــة لدي الأطفال. وأصـــبحت النظرة الحديثة للوجدان تعترف بأهميته المتزايدة في حياة الإنســـان، وبأن له علاقة بعمليات التفكير والدافعية بعد آن كانت النظرة إليه في الأربعينات من القرن الماضـــي تصـــفه بأنه غير

مفهوم وغير منظم أو مشوش ويصعب السيطرة عليه وضبطه، وأنه يناقض التفكير المنطقي، لذلك لم يحظ باهتمام الباحثين.

يقول ما ير وسالوفى (Salovey1997; Mayer،) آن الأفراد يختلفون في الإدراك والفهم الانفعالي واستخدام المعلومات الانفعالية في حل المشكلات وآن الذكاء الوجداني النامي يساهم في سعادة الإنسان الفكرية والانفعالية والاجتماعية بما يساعد على التكيف في الحياة ومواجهة المشكلات بنجاح وهويعتمد على التوظيف المتكامل للعقل والوجدان، فالعقل بدون وجدان يصبح عقيما والوجدان بدون عقل يصبح أعمى.

وهذا ماجعل المنظمات الاجتماعية والتربوية والمهنية تدعو علماء النفس والباحثين إلى الاهتمام بالدراسات التي تهدف إلى تنمية عدد من المهارات الشخصية اللازمة للنجاح في الحياة المهنية والاجتماعية وتوظيفها مثل: حفز الذات، الإصرار، المثابرة، المبادرة، المرونة، تقبل التغيير، والعمل من خلال فريق، وتحمل الضغوط بالنسبة للعاديين. ذلك لآن الاهتمام بالجمع بين الذكاء العام أو الأكاديمي والذكاء الوجداني معا سيؤدى إلى توافق أعلى في الحياة اليومية للافراد. كما إن الحياة الوجدانية للفرد تعلن عن موقفه نحو نفسه نحو بيئته وتجذبه أو تنفره من بعض الأفراد، او الأشياء، او الأفكار. ومن ثم فهي دالة للصحة النفسية.

لهذا كان الاهتمام بالدراسة العلمية للذكاء الوجداني، مفهومه وقياسه وتنميته، لما له من تأثير على جميع الجوانب التربوية والإرشادية والمهنية للأفراد.

وقد انتشرت الكتب والبرامج الإرشادية التي تعلم الأفراد مهارات الذكاء الوجداني وترشد الآباء إلى أساليب تنشئة الأطفال الأذكياء وجدانيا، انظر على سبيل المثال (Lawrence Schapiro ,1997)

كما أعدت البرامج التربوية التي تعلم التلاميذ والمدرسين مهارات الذكاء الوجداني مثل برنامج روبينز وسكوت (1998) الذي صمماه بناء على كتاب جولمان الذكاء العاطفي (1995) وهو موجه للمعلم لاستخدامه في الفصل وقد ترجمه للعربية صفاء الاعصر وعلاء كفافي (2000) وقد وجد أن المشاعر الايجابية نحو الزملاء والمعلمين تيسر العملية التعليمية وتحقق المتعة مما يؤدي الي الوصول إلي اعلي أداء (عبد المجيد نشواتي ،1988، 471)

طبيعة النمو الوجداني

تعرف ليندا دافيدوف (1993) الانفعالات بأنها حالات داخلية تتصف بجوانب معرفية خاصة وإحساسات وردود أفعال فسيولوجية وسلوك تعبيري معين. والسلوك الانفعالي متعلم والانفعالات الأساسية التي يولد بها الطفل هي الابتسام والضحك والحزن والغضب اما باقي الانفعالات فمتعلمة بالملاحظة والمحاكاة وتتطور من إحساسات فسيولوجية إلى معارف وسلوك بناء على تقدير الموقف فيتعلم الطفل التغلب على الانفعالات السالبة كما يتعلم التهدئة والاسترخاء.

وترتبط الانفعالات بالدوافع والحاجات " يبكي الطفل عندما يشعر بالجوع ويشعر بالسرور عند المعانقة أو التغذية". ولأن الانفعالات ترتبط بالحاجات فهي في تغير مستمر.

وتسمية الانفعالات تحدث بناء على فهم الموقف "عندما يتعرض شخص للإهانة يخفق قلبه بشدة ويحمر وجهه (غضب)عندما يتعرض لامتحان صعب (خوف) إذا قابل شخص جذاب (حب) "

وتتغير معارف الفرد وفهمه للمواقف الانفعالية بصفة مستمرة فإذا وصفت الأم الطفل وصفا غير لائق فانه يركز على الجوانب السلبية فيها وفي مرحلة تالية يركز على الجوانب الايجابية ثم في مرحلة ثالثة يلتمس لها العذر.

ويمدنا التراث البحثي في مجال النمو الوجداني عبر المراحل العمرية بنتائج تشير الي أن الاستجابات الانفعالية تبدأ من لحظة وصول الطفل للحياة وخلال مرحلة المهد يستجيب الطفل للانفعالات بناء على مبدأ اللذة مقابل الألم. وبداية من مرحلة الطفولة المبكرة يبدأ الطفل في تعلم إدراك الانفعالات ضبطها والتمييز بينها كما يتعلم فهم انفعالاته وانفعالات الآخر ويستجيب لها بناء على مستوي النضج المعرفي المرتبط بالمرحلة العمرية التي وصل اليها (عفاف عويس، 2003، 101-107).

والخصائص الانفعالية للطفل في مرحلة الطفولة المبكرة تتميز بالحدة إلا أن ظروف البيئة الاجتماعية والصحية في مرحلة الرضاعة تحدث فروقا فردية تؤدي إلى اختلاف أنماط السلوك الانفعالي للأطفال في هذه المرحلة. وقد وجد أن ترتيب ميلاد الطفل بين إخوته قد يؤدي إلى فروق فردية بين الأخوة فالطفل الأول أكثر تعرضا للكشف عن انفعالاته. (فؤاد أبو حطب، امال صادق، 1995، 308)

ويتوقف كم وكيف السلوك الانفعالي في هذه المرحلة على البيئة الاجتماعية وعلاقة الطفل بها، فالطفل في هذه المرحلة لا يحاول أن يضع القواعد موضع تساؤل كما انه لا يستطيع اقتراح أعمال بديلة، ترضيه، عن تلك التي يقترحها الكبار (يبحث عن شيء أخر يشغله لأنه لن يذهب إلى الملاهي مثلا) كما يفعل الطفل الأكبر سنا. وكلما كانت العلاقات بين أفراد الأسرة قوية ودافئة فإن الطفل لا يشعر بالمذلة أو الضعة وبالتالي لا يعاني من مشاعر الحقد على الكبار. لذلك فإن الأطفال الأذكياء وجدانيا هم هؤلاء الذين ينشؤون في اسر تتمتع بعلاقات دافئة (عفاف عويس، 2003، 135-143)

أما الطفل في مرحلة الطفولة المتوسطة فانه يجد في بداية هذه المرحلة صعوبة في أن يختار بين بديلين ويواجه عناء في الرد بدقة عما في العلاقات البشرية من تعقيد، تماما كما كان يجد صعوبة في إيصال ملعقته إلى فمه في بداية الثالثة. يكتشف فبما بعد أن التعبيرات العنيفة تؤثر على علاقاته مع الأقران، وان البكاء والغضب سلوك طفلي لذلك فإن لديه دافع قوي لتعلم التحكم في التعبير الصريح عن انفعالاته وتختلف حاجته للتحكم في انفعالاته في المنزل عن حاجته لذلك مع الأقران، وتجد الغيرة الطفولية متنفسا لها في المدرسة وتتكون لديه الرغبة في التشبه بالكبار فيقبل نوعا من العرف الأخلاقي في السلوك اليومي (المرجع السابق ،213-221).

أما عن الانفعالات الشائعة فهي نفسها عند طفل ما قبل المدرسة مع اختلاف المواقف التي تثير الانفعال وصور التعبير عنه وذلك لاتساع خبرات الطفل المعرفية حيث يقوم بتفسير المواقف تفسيرات مختلفة عما كان يحدث في المرحلة السابقة فقد تعلم من اتصاله بالآخر كيف يشعر الناس ازاء التعبيرات المختلفة (بدلا من أمي لا تحبني أمي تؤدي لي أشياء مهمة). ولان الطفل في هذه الرحلة يسعى إلى أن يكون متقبل اجتماعيا فإنه يتعلم المسايرة للأنماط الاجتماعية المقبولة للتعبير الانفعالي. (فؤاد أبو حطب ،1995، امال صادق، 341)

لا يخاف طفل هذه المرحلة من أشياء محسوسة كما في المرحلة السابقة، بل يخاف من أن يوصف بأنه مختلف أو بأنه فاشل ولتجنب ذلك يلجأ إلى أن يخفي مظاهر الخوف. أما الغضب فهو أكثر حدوثا في هذه المرحلة بسبب رغبته في الاستقلال وثبات الكفاءة والأشياء التي تغضبه هي التعرض للنقد، المقارنة بينه وبين أقرانه التدخل أثناء اندماجه في العمل العقاب على عمل لم يفعله. ويندهش طفل هذه المرحلة

بدرجة اقل لأن الأشياء أصبحت مألوفة بالنسبة له، ويتميز بانه يستطيع إظهار المشاعر بصورة غير مباشرة (مثل: البقاء بجانب من يحب، أداء ما يطلب منه...) ويأخذ انفعال الفرح عنده شكلا مختلفا فيهتم بالفكاهة واللعب بالألفاظ.

وهكذا فإن الاستجابات الوجدانية تنمو وتتغير خلال المراحل النمائية كما أنها تخضع لطبيعة العلاقة مع الآخر التي يتعلم من خلالها الطفل تسمية الانفعالات وإدراكها لدي الذات ولدي الآخر ومن ثم إدارة الموقف بما يحقق التكيف مع الموقف ومن ثم التوافق النفسي، وقد أشارت الدراسات في هذا المجال أن الاستجابات الوجدانية تتأثر بالثقافات الفرعية وأنها قدرات تسهم البيئة أكثر من الوراثة بالنصيب الأكبر فيها.

وقد ذكرت لورانس أ شابيرو (2001 11-12) أن الذكاء الوجداني اقل من الذكاء الأكاديمي اعتمادا على الوراثة ولذلك فهو يعتمد في نموه على الوالدين والمربين والبيئة الاجتماعية بصفة عامة

اهتم ماير وسالوفي منذ (1990) بالدراسة العلمية لمفهوم الذكاء الانفعالي كقدرات عقلية وشاركهما عدد آخر من العلماء والباحثين الذين أكدوا على امكانية قياس الذكاء الوجداني وأهمية التربية الانفعالية للأطفال في مرحلة الطفولة.

الذكاء الوجداني هل هو قدرات عقلية:

تزعم ماير وزملاؤه فكرة ان الذكاء الوجداني قدرات عقلية يمكن قياسها وذكروا أن الجانب المعرفي يسهم ايجابيا في العملية الوجدانية لأنه يقدم التفسير المناسب للموقف الانفعالي ويعطى له اسما أو رمزا يدل عليه كما يسهم سلبيا عندما يقدم التفسير الخاطئ للموقف وما يرتبط به من إدراك منحرف أو هلاوس أو اوهام (Mayer et al, 1997).

وقد أشارت دراسات أخري لماير وسالوفي وآخرون آن الذكاء الوجداني يلعب دورا في النظام المعرفي للقدرات البشرية. وأن النشاط المعرفي والانفعالات ليسا مجالين منفصلين كما وجد آن نمو الذكاء الوجداني يتم في إطار عمليات الإدراك والتقويم والتعبير عن الانفعال.

وفي ذلك يقول ماير وزملاؤه (1990) أن التعاطف كاتجاه نفسي ينطوي على قدرة يمكن تدريبها أو تعلمها وتنميتها. وان الأفراد الذين يعانون من مشكلات مع الآخرين ربما يعانون من عجز في هذه القدرة، وفي الوقت نفسه ليس لديهم اتجاه سلبي نحو الآخر(Mayer: Dipole: Salovey ,1990)

كما أشارت دراسات اخري إلى أن الذكاء الوجداني يسهم في ترشيد التفكير كما في المزاج الايجابي الذي ينشط الإبداع وحل المشكلات والمزاج الحزين الذي يساعد على التفكير الاستدلالي وفحص البدائل المتاحة. وتعتبر مشاعر الغضب أو الفرح حالة عقلية تسهم في تشتيت الانتباه عن التفاصيل اللازمة لحل المشكلات وهكذا فان تدخل العاطفة في التفكير لا يجعل تقيمنا للموقف بالضرورة سيئا أو حسنا بل يعتمد على متغيرات عدة في ذلك الموقف (عثمان خضر، 2002، ص 5-7)

ويسهم الذكاء الوجداني أيضا في تحسين الأداء العقلي وهذا ما اشارت إليه إحدى الدراسات أجريت على 1011 طفل طبق فيها اختبار ذكاء تقليدي واختبار للذكاء الوجداني تبين أن الأطفال الأكثر ذكاء وجدانيا (مهارة قراءة المشاعر غير للفظية) كانوا من المحبوبين في المدرسة. وهم اكثر استقرارا عاطفيا وأفضل أداء بالرغم من أن الذكاء التقليدي كان متوسطا (Golman,A 2000,p.14)

من ناحية أخري فقد رأي البعض انه إذا كان الذكاء الوجداني مجموعة من القدرات العقلية المتجانسة فإن أحد الأفراد قد يكون أكثر فهما لانفعالات الآخرين نتيجة لما يتمتع به من حساسية في قراءة إشارات الوجه، غير اللغوية، ومن ثم يمكنه التمييز بين المشاعر الصادقة وغير الصادقة وفي نفس الوقت يفتقد القدرة على تنظيم انفعالاته والتعبير عنها. وهذا يجعلنا نتوقع انتشار الأفراد على طرفي المنحني ألاعتدالي لكل قدرة (عثمان خضر،2002، 14-15)

الحاجة الي الاهتمام بالتربية الوجدانية:

تعتبر التربية الوجدانية للأطفال الوجه الآخر للتربية الخلقية التي تعتمد في تعلمها علي القدرات المعرفية والوجدانية في تفسير مواقف التفاعل مع الآخر.

وقد حاول كولب (Kolb; Mayer ,2000) أن يطبق برنامجا لتنمية الذكاء الوجداني يعتمد على التعلم التعاوني كقدرات معرفية ووجد آن الكفاءة الاجتماعية ترتبط بالذكاء الوجداني

وفي دراسة قام بها كولب وساندي وجدا آن تعليم الذكاء الوجداني من العوامل التي تؤدي إلي سعادة الأطفال وان القصص تقوم بدور فعال في تحسين الذكاء الوجداني لأنها تقدم نماذج لشخصيات تشعر وتنفعل وتحاول آن تتغلب على انفعالاتها السلبية مما يساعد الأطفال على فهم أنفسهم وإدارة انفعالاتهم (Kolb;Sandy,2000)

اما عن برامج التربية الوجدانية للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة، فهي تهتم موضوعات مثل: فهم مشاعر وعواطف الصديق، فهم العلاقة بين الانفعال والسلوك، المشاركة الوجدانية، فهم وجهات نظر الآخر، التحكم في الغضب، تأجيل الإشباع.

ويتبع في ذلك عدد من الاستراتيجيات مثل: التعبير عن الرأي، احترام رأي الآخر، المشاركة في صياغة الرسالة الأخلاقية، التفاوض والتفاهم مع الآخر، انتظار الدور، المشاركة مع الآخر، التعاطف مع الآخر في مواجهة مشكلاته (Johanson,Eva , 2002 , pp.303-221 & Rebecca , Novice , 1998 , pp200-2005 & Cohen, Mindy , 2003 & Webster-Stratton ,et al ,2003 , pp130-143.)

وفي دراسة هوت ميرز (Hotmer's ,2003) والتي أجريت على 65 طفل سن 3-5 سنوات وجد أن الذكاء الوجداني يختلف باختلاف الجنس والعمر والمهارات اللغوية.

قياس الذكاء الوجداني:

واكب الاهتمام بالذكاء الوجداني كقدرات معرفية الاهتمام بالقياس العقلي في بدايات القرن الماضي.وقداستخدم مصطلح الذكاء الانفعالي (الوجداني) Emotional Intelligenceلأول مرة في دراسة باين Payne للدكتورة سنة(1989) حيث ذكر آن الكبت الجماعي للانفعال يقيد النمو الانفعالي للأفراد.

وقد بدأ الاهتمام الفعلي بالذكاء الانفعالي في العصر الحديث على يد هوارد جاردنر(1983) في نظريته عن الذكاءات المتعددة، التي لفتت النظر فيها إلى الاهتمام بالجوانب غير المعرفية للذكاء العام أو ما يسمى بالذكاء الأكاديمي، وكان من بين الذكاءات السبعة التي اقترحها جاردنر ما اسماه بالذكاء البين شخصي (بين الأفراد) والذكاء الداخل شخصي (داخل الفرد) وهما يكونان الذكاء الوجداني لدى الأفراد.

وقد سبق جاردنر في لفت النظر إلى وجود أنواع أخرى من الذكاءات غير الأكاديمية أو غير المعرفية، عدد من علماء القياس العقلي. فقد عرف وكسلر الذكاء بأنه قدرة عامة على التصرف بكفاءة

والتعامل بشكل فعال مع البيئة، وآن العوامل غير العقلية ضرورية للتنبؤ بالنجاح في الحياة، وثور نديك الذي اقترح عامل للذكاء اسماه بالذكاء الاجتماعي وعرفه بأنه القدرة على فهم الآخرين والتصرف بحكمة في العلاقات (عفاف عويس،2006، 34).

كما أشار جليفورد في نموذجه لبناء العقل إلى ما اسماه القدرة على التجهيز الانفعالي للمعلومات والذي يمكن قياسه أو تقديره من ملاحظة المحتوى السلوكي للفرد وهو محتوى غير لفظي يرى في تعبيرات الوجه ونبرات الصوت، وأوضاع الجسم والإيماءات. (فؤاد أبو حطب، 1991، ص 91)

وقدم فؤاد ابو حطب مفهوما للذكاء الانفعالي في تصوره للقدرات العقلية فذكر آن هناك ثلاثة أنواع للذكاء: الذكاء المعرفي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء الشخصي (فؤاد ابو حطب ،1996، ص 356) وحصر الذكاء الشخصي في الدقة وحسن المطابقة بين التقرير الذاتي للمفحوص عن عالمه الداخلي ومحكات موضوعية مرتبطة، تقبل الملاحظة الخارجية ويمكن تقديره كميا أو كيفيا بالفرق بين التقدير الذاتي والمحك الخارجي بحيث كلما قل الفرق زاد الذكاء الشخصي والعكس صحيح

من ناحية أخرى فان التطورات الحديثة في مجال علم النفس الفسيولوجي أوضحت آن الوصلات العصبية بين التفكير أو التخيل ومركز الانفعالات يمكن تحديدها ومراقبتها بدقة مما شجع على فهم العلاقة بين الجانب العقلي والجانب الوجداني لدى الإنسان. (عثمان خضر، 2002، ص 5-13).

الذكاء الوجداني في نظريات النمو:

لا تخلو نظرية من نظريات النمو النفسي من الإشارة إلى الجانب الوجداني في حياة الفرد النفسية لما له من تأثير على جميع جوانب النمو الأخري، ولما له من دور في عملية التوافق النفسي واكتساب المعارف والاتجاهات والقيم بل وسمات الشخصية خاصة تلك التي ترتبط بالطموح والإنجاز. سوف نقدم فيما يلي إشارة إلى بعض هذه النظريات:

نظرية الاحتياجات النفسية:

يري اصحاب الاتجاه الإنساني في تفسير النمو وعلى رأسهم أبراهام ماسلو وكارل روجرز أن الأطفال منهمكون في معرفة أنفسهم وعالمهم، وكلما ازداد الإنسان معرفة بنفسه وعالمه كلما استطاع أن يصل إلى ذاتيته. ولكي يتحقق له ذلك عليه أن ينخرط في عمليات التفاعل الاجتماعي ليعرف في أي شيء يشبه الآخرين وفي أي شيء يختلف عنهم.

ويري ماسلو أن الأطفال يتميزون بقدرات إدراكية هائلة الي جانب القدرات الفسيولوجية والوراثية. وهو يشير إلى أن الجوهر الحقيقي للحياة الإنسانية ينطوي على إمكانات هائلة لتحقيق مستويات أفضل للتقدم والارتقاء. وقد استنبط علماء التربية والإرشاد النفسي من نظرية تحقيق الذات عددا من الاحتياجات النفسية تناسب كل مرحلة عمرية وهي بالنسبة إلى الاطفال: الحاجة إلى السعادة والحب والانتماء والكفاءة والمعرفة والجمال وهي جميعها ترتبط بالجانب الوجداني في الإنسان.

نظرية اريكسون وتحديد الذاتية:

يري اريكسون أن تحديد الذاتية أو الهوية لا يرتبط بمرحلة المراهقة فقط بل إن الإنسان في جميع مراحل نموه في عملية تغيير وتبديل للأدوار، وهو في كل مرحلة عمرية يتعرض لازمة يواجه فيها صراعا بينه وبين الآخر (الأشخاص المهمين في بيئته)، ويعتمد حل الصراع والخروج من الأزمة على نجاحه في حل أزمة المرحلة النمائية السابقة والذي يعتمد على التراث الثقافي المجتمعي الذي يقدم للطفل من خلال اللعب والترويح.

نظرية بياجيه المعرفية:

يري بياجيه أن النمط العام للنمو يعتمد على عمليات التنظيم والتمثل والمواءمة، وهي عمليات عقلية يمكن أن نطلق عليها المصفاة التي نفهم من خلالها أحداث البيئة من حولنا، في أي مرحلة عمرية، يستخدمها الإنسان في جميع أطوار حياته. والمفاهيم التي تتكون لدينا من خلال عمليات التنظيم والتمثل والمواءمة هي التي تجعلنا نتحرك بكفاءة في العالم المحيط بنا كما تجعلنا نحقق أهدافنا ونتصرف مع الآخر ونواجه المشكلات ونعالج الأشياء المحيطة بأكبر قدر من الثقة وتلك عناصر الصحة النفسية.

وعلى الرغم من أن نظرية بياجيه اهتمت بالجانب المعرفي في النمو وركزت على الأفكار والمفاهيم إلا أنها اعتبرت أن هذه الأفكار أو المفاهيم تستخدم كمرشحات للخبرة تصفي الأحداث وتزنها وتقيمها وتستجيب لها. وهي بذلك مفتاح العلاقة بين الفرد وبيئته وهي أدواته في تنظيم عالمه وحل مشكلاته (عفاف عويس، 27،1993-43).

نظرية كوهلبرج في النمو الأخلاقي:

ترتبط الأحكام الخلقية بالجانب الوجداني في الإنسان وقد اعتمد كوهلبرج على المراحل النمائية المعرفية عند بياجيه وذكر أن الأحكام الخلقية في مرحلة الطفولة تنقسم إلى قسمين: الأول اسماه ما قبل الأحكام التقليدية من الميلاد حني العام والنصف، والثاني واسماه المستوي التقليدي من سنة ونصف إلى ثلاثة عشرة سنة. وتنقسم إلى ثلاث مراحل فرعية:

- 2-4 سنةالاحتكام لمبدأ اللذة أريد هذا ولا شيء غيره
- 4-6 سنة التبادلية أعطني أعطيك
- 6-12 القواعد حتى يقال عنه انه طفل مؤدب (عفاف عويس، 1994، 44-46).

كما قدم جرين سبان (Green Span ,S1989) . نموذجا موحدا لتعلم الذكاء الانفعالي بناء على نظرية بياجيه للنمو المعرفي وذكر آن تعلم الذكاء الوجداني يمر في ثلاث مراحل:

- التعلم الجسمي Somatic Learning يتعلم فيه الطفل الانفعالات المرتبطة بالحاجات الجسمية
- التعلم بالنتائج Learning Consequence يتعلم فيه الطفل الأفكار والمعاني من خلال ما يتبع السلوك المتعلم من نتيجة (التعزيز)
- التعلم التركيبي التمثيلي Representational Structuralوتحدث فيه اعلي درجات تعلم الأفكار والمعاني والانفعالات وهي تقابل مرحلة التعلم الشكلي عند بياجيه (في: فاروق السيد عثمان ومحمد عبد السميع، 2001، ص:33)

نظرية التعلم الاجتماعي:

حاولت نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا والتعلم الاجتماعي المعرفي لوارتر ميشيل أن تفسرا كيف يتعلم الأطفال بالقدوة في مواقف التفاعل الاجتماعي والتأثير المتبادل من خلال ما يمارسه الطفل في اللعب الإيهامي في سن الثانية ولعب الأدوار فيما بعد وهو اللعب الذي يسمح للطفل أن يكتسب مجموعة من السلوك المتداخل لا دخل للتدريب أو التدعيم فيه.

كما يتعلم الطفل من خلال \النمذجة والاقتداء أساليب واستراتيجيات للتفاعل يعبر بها عن مشاعره. ويكتسب الناس العديد من الاستجابات عن طريق الملاحظة غير المقصودة مثل عادات الأكل والمفردات اللغوية والإشارات غير اللفظية وهو ما يؤكد على أن الاستجابات الوجدانية والمعارف المرتبطة بها ذات خصوصية ثقافية تختلف من مجتمع إلى آخر (عفاف عويس، 2003، 78-80).

ويري باندورا ان ملاحظتنا للطريقة التي يكافأ بها الآخرون او يعاقبون تنمي لدينا معارف تساعدنا على ان نقدم او لا نقدم على سلوك معين، كما تجعلنا نبتكر طرقا جديدة للاستجابات الانفعالية تختلف عن تلك التي شاهدناها في النموذج. مثال ذلك الطفل الذي يلاحظ الاستجابات الغاضبة لدي الام والاب فيجد الام تعبر عن غضبها بصوت خفيض بينما يعبر الاب عن ذلك بكلمات ساخرة وصوت مرتفع يستطيع ان يبتكر طريقة يجمع فيها بين النموذجين فيعبر عن غضبه من اخته الصغيرة بأن يسخر منها بصوت منخفض.

يخضع السلوك الانفعالي والمرتبط بعلاقة الفرد بذاته وبالآخر الي ما يسمي نظام الذات الذي يستخدم المعارف والوظائف الفرعية للإدراك والتقويم والتنظيم في ملاحظة الذات والحكم على افكارها وسلوكها والاستجابة، سلبا او ايجابا، بناء على نمو المعايير الخاصة به والتي تحدد داخليا بناء على ما يود ان يحصل عليه من مكافأة او يتجنبه من عقاب (مثلا: التسامح/الانتقام). فالسلوك الشخصي لا تحدده كيانات داخلية مستقلة (الانا الأعلى او الضمير) او خارجية، بل ينظم هذا السلوك من خلال التفاعل بين معارف الفرد والبيئة الخارجية والخبرات السابقة (سهير كامل، 2003، 260-264)

وكما نلاحظ فان تعلم الذكاء الوجداني طبقا لنظرية التعلم الاجتماعي يعتمد على القدرات المعرفية التي تفهم وتنظم وتقوم المدركات وتبتكر استجابات تحقق للذات ما تود الحصول عليه.

الاختلاف حول مفهوم الذكاء الوجداني:

نشطت في العشر سنوات الاخيرة الدراسات العلمية التي تحاول آن تحدد ماهية الذكاء الوجداني هل هو قدرة عقلية آم سمات أو مهارات شخصية، وقد أدي الاختلاف في تحديد ماهية الذكاء الوجداني إلي وجود اتجاهين: أحدهما يعرفه كقدرات معرفية ويمثله ماير وسالوفي والاتجاه الثاني يعتبره سمات شخصيه ويمثله جولمان وبار-اون. مما جعل عدد من الباحثين يقرر أن هناك نوعين من الذكاء الوجداني أحدهما يقيسه كقدرات معرفية ويعتمد على قياس أقصي أداء والأخر مهارات شخصية ويقيسه بطريقة التقرير الذاتي. وقد ظهرت بناء على ذلك ثلاثة نماذج تنظيرية لقياس الذكاء الوجداني يمثلها الجدول التالي:

جدول(1)

النماذج التنظيرية للذكاء الوجداني لدي كل من: جولمان، وبار-اون، وماير، و سالوفي.

جولمان 1995 Goleman	بار-اون Bar on 1997	ماير وسالوفي Mayar & Salovey1997
التعريف: هي تلك المتضمنة في: ضبط الذات، الحماسة، المثابرة القدرة علي دفع الذات	**التعريف:** نظام من الإمكانيات غير المعرفية، كفاءات، مهارات تؤثر على قدرة الفرد على النجاح ومجابهة الضغوط	**التعريف:** مجموعة من القدرات تفسر كيف تختلف دقة فهم الانفعالات لدي الأفراد أي القدرة علي إدراك الانفعالات والتعبير عنها وتمثيلها في التفكير (الفهم والتبرير)تنظيم الانفعالات في الذات والآخرين
المكونات: معرفة الفرد لانفعالاته إدارة الذات دفع الفرد لذاته	**المكونات:** مهارات داخل الشخص مهارات العلاقات داخل الأفراد	**المكونات:** إدراك الانفعالات والتعبير عنها تمثل الانفعال وتيسيره للتفكير فهم وتحليل الانفعال

إدراك انفعالات الأجرين معالجة العلاقات	القدرة على التكيف إدارة المشقة المزاج العام	وتيسيره للتفكير التنظيم التأملي للانفعال
النمط: مختلط	**النمط:** مختلط	**النمط:** آلقدرة

(في: الهام عبد الرحمن وامنية الشناوي،2005 ، 109)

يشير الجدول إلى أن نموذج بار-اون وجولمان يشيران إلى أن الذكاء الوجداني نمط مختلط يحتوي على قدرات معرفية وسمات شخصية بينما يشير نموذج ماير وسالوفي إلى أن الذكاء الوجداني قدرات معرفية فقط.

النمط المختلط:

يذكر بار-اون أن مفهوم الذكاء الوجداني كقدرة يتداخل مع مفاهيم أخري مثل الدافعية والسمات الشخصية والاجتماعية ولذلك أطلق عليه النموذج المختلط ويشتمل على مجموعة من القدرات والمهارات الانفعالية والشخصية والاجتماعية كما يلي:

- مهارات داخل الشخص وهي الوعي بمشاعر الذات والتعبير عنها والتعبير عن الافكار، كما تتضمن سمات شخصية مثل تحقيق الذات ولإصرار علي الحق واحترام الذات والاستقلالية
- مهارات التفاعل مع الأخر وهي الوعي بمشاعر الاخر وفهمها وتقييمها تدعيم العلاقات الاجتماعية والحفاظ عليها عن طريق (التعاطف والمسئولية)
- التكيف: وهي القدرة على تقييم حجم المواقف الحالية بدقة والمرونة في تغيير المشاعر والافكار من اجل تغيير الموقف الانفعالي وحل المشكلات الشخصية التي تحتاج الي المرونة واختبار الحلول
- ضبط الضغوط وتعني مكافحة الضغوط والتحكم في الانفعالات القوية وتشمل تحمل الضغوط والسيطرة على الانفعال
- المزاج العام وهو القدرة على اسعاد الذات وتشتمل على مهارات انفعالية اجتماعية ودافعية يصعب قياسها

هذا بالإضافة الي بعض الموضوعات التي يصعب قياسها مثل الكفاح ضد المطالب والضغوط البيئية (.زينب شعبان رزق ،2003, 39-40 & (Bar-on,; Christine;Mary,2001,p.1

النمط القدرة:

على الجانب الآخر دافع مايير وزملاؤه عن فكرة آن الذكاء الوجداني قدرة عقلية تنطوي تحت مظلة ما يسمي بالذكاء العام وتختلف عن قدرات الذكاء التقليدي وكانت لهم العديد من الدراسات التي تثبت ذلك نذكر منها ما يأتي:

عرض ماير وسالوفي لتطور مفهوم الذكاء الوجداني في عشر سنوات من 1990 -2000 وذكرا أن المقالات الاكاديمية عن التطورات الحديثة في مجال الدراسات الخاصة بالجهاز العصبي اشارت الى وجود نوع من الدمج بين الوجدان والتفكير على مستوى عصبي – كما اشارت احدى الدراسات الى آن الاستجابات الانفعالية تلعب دورا في عملية اتخاذ القرار

ويقول ماير وزملاؤه آن الدليل التشريحي العصبي للمخ اوضح آن هناك علاقة تلازميه بين الانفعال و جوانب المعرفة ، و تؤكد الخبرة اليومية على تأثير الوجدان على توجهات الوظائف المعرفية مثل : الذاكرة ، الانتباه ، اتخاذ القرار ، التفكير ، السلوك ، و لذلك فان الذكاء الوجداني هو نقطة الالتقاء بين مكوني المعرفة و الانفعال .(ibid, 2000, p 398) ويضيفوا انه على الرغم من آن الانفعال قد يعيق التفكير مثل (الخوف و القلق الا آن الاستجابات الانفعالية المتطرفة قد تعزز الذكاء حيث انها توجه التفكير الى موضوعات غير مباشرة لكنها مهمة لحل المشكلة ، كما ذكر آن الانفعال يعتبر مؤشرا للمعرفة الخاصة بعلاقة الفرد بالعالم المحيط به، فانفعال الخوف يشير الى وجود قوة خارجية تهدده ، وانفعال الفرح يشير الى انسجام العلاقة بينه وبين والاخر

محكات الذكاء الوجداني كقدرة:

يتيح نموذج الذكاء الوجداني كقدرة إمكانية الحصول على تنبؤات عن الهيئة الداخلية للذكاء وأثره في حياة الافراد من خلال ثلاثة محكات:

المحك التصوري: ويستند الي آن الذكاء ينبغي آن يعكس اداء عقليا، أكثر منه طرائق منفصلة للسلوك أو تقدير الذات أو الامكانات غير الفكرية، ولذلك فهو يمكن قياسه لأننا نقيس الاداء العقلي المفهوم في صورة سؤال الاجابة عليه يمكن آن تكون صحيحة أو خاطئة واقتر ثلاثة طرق لتصحيح هذه الاسئلة هي الاجماع والخبرة والهدف.

المحك الارتباطي: ويعني آن الذكاء يجب آن يصف منظومة من القدرات المترابطة داخليا. وفي هذا يقول ماير ان الدراسات التي اجريت على مقياس MEIS(2) اشارت الي ان مهام الذكاء الوجداني مترابطة، كما ان هذا الذكاء يرتبط بالذكاء العام بدرجة منخفضة الي متوسطة، ويتميز عنه بشكل كاف، مما يجعله ذكاء مختلفا أو فريدا. وهذا يعني آن الذكاء الأكاديمي والذكاء الوجداني يندرجان تحت مظلة واحدة هي الذكاء العام. ويضيف ان الدراسات اثبتت ايضا آن الذكاء الوجداني ليس ذكاء كليا وانه يضم مهارات أكثر تميزا عن الذكاء اللفظي والادائي بالمقارنة بالذكاء الاجتماعي وفي الوقت نفسه فهو يعد بعدا من ابعاد الذكاء التقليدي.

المحك النمائي: آن أي ذكاء يرتقي مع العمر والخبرة وقد ثبت انه يرتقي من مرحلة الطفولة المبكرة الي مرحلة البلوغ (Mayer ; Salovey &Caruso, 2000)

وهكذا فان نموذج الذكاء الوجداني كقدرة يشير الي وجود مجموعة من القدرات التي يظهر فيها تكامل النظام المعرفي مع النظام الوجداني فيقوم الاول بالاستدلال المنطقي حول الانفعالات ويعزز النظام الوجداني القدرة المعرفية. وبناء على ذلك يمكن القول آن ذوي الذكاء الوجداني المرتفع لديهم القدرة على الادراك والفهم وادارة الانفعالات بما ييسر التفكير.

تعريف الذكاء الوجداني كقدرات معرفية:

وقد عرف مايروآخرون (2001) الذكاء الوجداني بانه نوع من معالجة المعلومات الانفعالية يتضمن التقييم الدقيق للانفعالات في ذات الفرد ولدي الاخرين والتعبير الملائم عن الانفعالات والتنظيم المتوافق للانفعال لتعزيز الحياة. وهو يتكون من:

(2) Multifactor Emotional Intelligence Scale.

إدراك الانفعالات (الاستدلال حول الانفعالات)

التيسير الانفعالي للتفكير (استخدام الانفعالات لتعزيز الاستدلال)

الفهم الانفعالي (الاستدلال حول الانفعالات)

ادارة الانفعالات (الاستدلال حول الانفعالات)

وقد ذكر ماير وزملاؤه آن الفهم هو أكثر الفروع اتصالا بالعملية المعرفية والاستدلال المجرد ذلك لأنه البعد الوحيد الذي ارتبط ارتباطا مرتفعا بالدرجة الكلية على المقياس.

وقد رتب سالوفي وماير (1997) هذه الافرع الاربعة ترتيبا هرميا قاعدته الادراك ثم التوظيف والفهم ثم الادارة في قمة الهرم وهي التي تمثل درجة النضج الوجداني.

جدول(2)

القدرات الفرعية للذكاء الوجداني طبقا لنموذج ماير وسالوفي مرتبة من الأدنى للاعلي

	القدرة الفرعية	**وصف القدرة**	**محتوي القدرة**
القدرة الفرعية	التعرف على الانفعالات	الادراك والتقييم والتعبير عن الانفعال بصورة دقيقة	1. التعرف على انفعالات الذات 2. التعرف على انفعالات الآخرين والاشياء 3. التعبير بدقة عن الانفعالات والحاجات المتصلة بها 4. التمييز بين التعبيرات الانفعالية الصادقة والمزيفة
توظيف الانفعالات		تسهيل الانفعالات للتفكير	1. استخدام الانفعالات لتوجيه الانتباه للمعلومات المهمة في الموقف 2. توليد الانفعالات الحية التي يمكنان تيسر عملية اتخاذ القرار والتذكر 3. التأرجح بين عدة انفعالات لرؤية الامور من عدة زوايا 4. استخدام المزاج لتسهيل عملية توليد الحلول المناسبة
فهم الانفعالات		فهم وتحليل الانفعالات وتوظيف المعرفة الوجدانية	1. تسمية الانفعالات والتمييز بين التسميات المتشابهة وانفعالاتها 2. تفسير المعاني التي تحملها الانفعالات 3. فهم الانفعالات المركبة مثل (الغيرة تشمل الغضب والحسد والخوف) والمتناقضة مثل (الجمع بين الحب والكره) 4. ملاحظة التغير او التحول في الانفعال سواء من حيث الشدة (مثلا درجة الغضب) او النوع (مثل التحول من الحسد الي الغيرة)
ادارة الانفعالات		تنظيم الانفعالات بصورة تأملية لتفعيل النمو الوجداني والعقلي	1. الانفتاح او التقبل للمشاعر السارة وغير السارة 2. الاقتراب او الابتعاد من انفعال ما بشكل تأملي وتعني ملاحظة انفعالات الذات والآخرين من حيث احقيتها وضوحها 3. ادارة انفعالات الذات والآخرين دون كبت او تضخيم المعلومات التي تحملها

(SALOVEY, MAYER, 1997)

تقدير درجات الذكاء الوجداني:

ذكر ماير وزملاؤه انه لا توجد اجابة مطلقة ووحيدة في اختبارات الذكاء الوجداني كقدرات، فهناك أكثر من اجابة صـــحيحة لكل بند. ويري آن ثقافة المجتمع ومتغيرات الموقف وفهم الإطار الثقافي للفرد تحدد الخيار الامثل للموقف، كما آن مشـــكلات الحياة المعقدة لا يوجد بها حل واحد فريد وجاهز للمشكلات الانفعالية. وقد ذكر عددا من القواعد التي يمكن من خلالها تمييز الاجابة الصحيحة هي:

- هناك لغة جسمية انفعالية عبر الانواع وقد اشار دارون الي عمومية التعبيرات الوجهية بين البشر كما اشار الي تشابه اللغة عبر العديد من الانواع.
- الافكار الانفعالية تنتشـــر داخل الثقافة الواحدة وهي نتيجة للتطور البيولوجي الي جانب الثقافة لهذا فان الاستجابات التي تشير الي اتفاقات عامة نسبيا داخل الثقافة الواحدة تعتبر استجابات صحيحة.

وهناك ثلاثة طرق لتمييز الاستجابات الصحيحة هي:

طريقة الاجماع: تعني اتفاق جماعة المشـــاركين حول الجواب الصـــحيح اي آن الاختيار الصـــحيح هو الاختيار الأعلى جذبا بين الخيارات المتاحة لمجموعة المشاركين

طريقة الخبرة: الحكم بان الاجابة صـــحيحة من خلال الخبرة الانفعالية للعياديين والباحثين في مجال الانفعالات باعتبار تخصصهم في دراسات الذكاء الوجداني

طريقة الهدف: سؤال الشخص الذي صاغ الانفعال أو صوره عن شعوره وهو يصوغ الانفعال او يصـوره ويقدم تقريرا عن ذلك. واضـاف مايير آن الطرق الثلاث يمكن اسـتخدامها الا ان طريقة الاجماع أفضلها.

يتضح مما سبق اهمية تحديد مفهوم الذكاء الوجداني وطرق قياسه لدي الاطفال، خاصة في سن ما قبل المدرســة وحتى البلوغ. وقد اوضـــح العرض الســـابق ان الذكاء الوجداني يرتبط بالنمو المعرفي وهو ينمو ويتعلم من خلال البيئة وهذا يجعله خاصـــية ثقافية للمجتمع. ومن هنا كانت اهمية ان تكون لبيئتنا المصـــرية والعربية مقاييس للذكاء الوجداني تنتمي الي ثقافتنا. وفي الســـاحة الآن العديد من المقاييس المترجمة أو المعدة من مقاييس اجنبية في معظمها مطبق على الراشدين ومستخدمة لغرض البحث.

وبالنســـبة الي مقاييس الذكاء الوجداني للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة والمتوســـطة، فقد استطعنا ان نطلع على مقياسين استخدما في دراستين احداهما عن الأطفال في مرحلة الطفولة المتوسطة (فوقية راضي ،2002) والأخرى للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة (علا عبد الرحمن ،2005) وكلاهما تنتمي الي النموذج المختلط لفهم الذكاء الوجداني كقدرات وسمات او مهارات شخصية.

لهذا فإن هذه الدراسة تحاول ان تقدم مقياسا للذكاء الوجداني كقدرات معرفية، طبقا لنموذج القدرة لدي ماير وزملاؤه (1998، 1999 ،2000) في مرحلة الطفولة المبكرة والمتوسطة مقنن على عينات من الاطفال في البيئة المصرية.

الإجراءات:

التعريف الاجرائي للذكاء الوجداني: تم تحديد ثلاث قدرات فرعية من نموذج مايير وسالوفي (Mayer,& Salovoy1997)انظر: جدول2) كما يلي:

- التعرف على الانفعالات وتعرف اجرائيا بأنها الادراك والتقييم والتعبير عن الانفعال بصورة دقيقة. وتحتوي علي: التعرف على انفعالات الذات وانفعالات الاخرين والتعبير بدقة عن الانفعالات والحاجات المتصلة بها.
- فهم الانفعالات وتعرف اجرائيا بأنها فهم وتحليل الانفعالات وتوظيف المعرفة الوجدانية. وتحتوي علي: تسمية الانفعالات والتمييز بين التسميات المتشابهة وانفعالاتها
- ادارة الانفعالات وتعرف اجرائيا بانها تنظيم الانفعالات بصورة تأملية لتفعيل النمو الوجداني والعقلي وتحتوي علي: الانفتاح او تقبل المشاعر السارة وغير السارة، الاقتراب او الابتعاد من انفعال ما بشكل تأملي، ادارة انفعال الذات دون كبت او تضخيم للمعلومات التي تحملها.

ويمكن قياس هذه القدرات الفرعية والمحتويات التي تم اختيارها من خلال التعبيرات الوجهية لشخصيات من قصص الاطفال ومن المواقف الحياتية التي تحدث لهم في علاقاتهم مع أنفسهم ومع الوالدين أو من يحل محلهم ومع الاصدقاء.

مراحل اعداد المقياس:

اولا: اعداد بنود المقياس:

- تم الاتفاق مع مصور محترف لأعداد ثمانية صور لشخصية كارتونية تمثل انفعالات الفرح، والسعادة، والخجل، والبكاء، والاندهاش، والغضب، والغيظ، والخوف كما في المثال التالي:



●تم عرض الصور على مجموعة من طلبة الدراسات العليا بكلية رياض الاطفال ومعهد دراسات تربوية بجامعة القاهرة لتسمية الانفعال الذي تمثله كل صورة (العدد: 50طالب وطالبة) وبحساب تكرارات المسميات الخاصة بكل انفعال كما تعرف عليها افراد العينة تبين آن الغالبية العظمي قد تعرف علي ستة انفعالات هي: الفرح الخجل والاندهاش والبكاء والخوف والغضب. وقد لاحظنا آن

تسمية انفعال الفرح وانفعال السعادة كانا يستخدمان بمعني واحد فكان يعبر عن كل منهما بمسمي الاخر كما وجدنا آن انفعال الغيظ غير واضح ومختلط احيانا مع انفعال الغضب. لذلك فقد تم استبعاد صورة أحد انفعالي الفرح والسعادة وحذف الصورة الخاصة بانفعال الغيظ وتم اعداد بنود الصورة الاولية للمقياس بناء على الانفعالات الستة الباقية وهي: الفرح، الخجل، البكاء، الاندهاش، الغضب، الخوف

- تم اعداد الصورة الاولية التي تكونت من ثلاثة وثلاثون سؤالا موزعا على الابعاد الثلاثة كما يلي:
  - **فهم الانفعالات:** تسميتها والتمييز بينها الانفعالات: ستة بنود تسال الطفل عن الانفعال الذي يعبر عنه دقدق (الاسم الذي اقترحناه للشخصية) في كل صورة
  - **إدراك الانفعالات:** التعرف على انفعالات الذات وانفعالات الاخر. تم وضع ثمانية عشر سؤالا عن متي يشعر مثل دقدق في كل صورة (6اسئلة) "؟ وتكرر الاسئلة بالنسبة للام (6اسئلة) وبالنسبة للصديق (6 اسئلة)
  - **ادارة الانفعالات:** توظيفها واختيار انسبها: تم صياغة تسعة مواقف كل منها يضع الطفل في حيرة بين انفعالين متعارضين ويطلب من الطفل آن يختار صورة من اربعة صور موضوعة امامه (الفرح، البكاء، الخجل، الغضب) لتعبر عن ماذا يفعل لو وضع في هذا الموقف، ولماذا اختار الصورة. مثال: "وانت بتحل الواجب اختك الصغيرة شدت الورقة وقطعتها تيقي ري دقدق في أي صورة " لماذا؟
- **التجربة الاستطلاعية:**

تم تطبيق هذه الصورة الاولية على عينة من 51 طفل وطفلة يمثلون اعمار مختلفة، بعد وضع التعليمات وتدريب الباحثات على التطبيق تدريبا دقيقا.وذلك بهدف تحديد الاستجابات الصحيحة لكل بند، وبتحليل مضمون الاستجابات تبين الاتي:

- بالنسبة للبنود الخاصة بتسمية الانفعالات: وجدنا أكثر من مسمي للانفعال الواحد مثل:

الخجل: مكسوف هادي مسترخي سعيد حزين ساخر مستسلم كسلان سرحان.

الاندهاش: مندهش خائف مذهول حيران منفعل

بالنسبة للبنود الخاصة بالتعرف على انفعالات الذات (متي تكون ....) وجدنا آن الاستجابات تدور حول موضوعات تخص الطفل وموضوعات تخص الشخص المهم في حياته

اما عن انفعالات الاخر (الام والصديق) فقد كانت بعض الاستجابات تدور حول موضوعات تخص الام أو الصديق وبعضها الاخر يخص الحاجة الي الاحتفاظ بعلاقة الطفل بكل منهما

بالنسبة لإدارة الانفعالات وهي للأسئلة الخاصة بالمواقف التي تتضمن انفعالين متناقضين (كان فرحان ثم حدث ....) استطعنا ان نصنفها الي: استجابات تدور حول اختيار الحل الذي لا يجعله غير سعيد، واستجابات تشير الي انه يضع حاجات الاخر في اعتباره. فيؤجل اشباعاته

- **المقياس في صورته النهائية:**

كانت المرحلة التالية تقتضي تعديل بعض البنود ووضع الدرجات الخاصة بكل بند من بنود المقياس بحيث تعبر عن درجة النضج الوجداني مع الوضع في الاعتبار انه لا توجد اجابات صحيحة واخري خاطئة.

وقد تم عرض التصور المقترح على عدد من علماء النفس والقياس النفسي الزملاء[3] وقد كانت لهم آراء مهمة ادت الي اجراء التعديلات التالية:

- بتعديل الصورة المعبرة عن الخجل
- اضافة صورتين الصورة الاولي تعبر عن التفكير في حل مشكلة والصورة [4]الثانية تعبر عن الارتياح أو السرور الذي يحدث بعد الوصول لحل في مشكلة ما.
- تعديل عرض الصور في السؤال الاول الخاص بتسمية الانفعالات وتمييزها بحيث يتم التعرف على الانفعال المعين بوضعه ضمن انفعالين أحدهما مشابه والاخر مضاد مثال: انفعال الفرح يوضع امام الطفل مع انفعال الدهشة والغضب ويسأل: اين انفعال الفرح؟ وهكذا بالنسبة لباقي الانفعالات.
- حذف الجزء الخاص بالتعرف على انفعالات الام والاكتفاء بالجزء الخاص بالتعرف على انفعالات الصديق. بعد ان تبين من التجربة الاستطلاعية ان سؤال الطفل عن الصورة الواحدة ثلاث مرات يصيبه بالملل. كما ان بعض الدراسات قد اشارت الي ان الطفل يهتم أكثر بمراقبة انفعالات الصديق والمعلمة في السن الاصغر.
- تعديل مضمون البنود الخاصة بإدارة الانفعالات بحيث يوضع امام الطفل الصور المعبرة عن: الفرح الخجل البكاء التفكير السعادة بعد وجود الحل ويحكي كل موقف عن دقدق (الشخصية التي تمثلها الصور) الذي وضع امام حالتين انفعاليتين متضادتين الفرح أوالبكاء والحرن مع انفعالين آخرين محايدين هما التفكير والارتياح لوجود حل. ويطلب من الطفل في كل موقف آن يختار الانفعال الذي لو كان مكان دقدق ممكن يشعر به، من الصور الخمسة المعروضة امامه مع ذكر السبب وقد أصبح لدينا بذلك اربعون بندا يمثلون الاجزاء الثلاثة للمقياس كما يلي:

فهم الانفعالات وتسميتها: ثمانية بنود

إدراك انفعالات الذات والاخر: ستة عشر بندا ثمانية بنود لأدراك انفعالات الذات وثمانية لأدراك انفعالات الآخر.

إدارة الانفعالات وتوظيفها واختيار انسبها: ستة عشر بندا ثمانية منها اختيار الصورة المناسبة لكل موقف والثمانية الأخرى لذكر السبب.

- **التصحيح وتقدير الدرجات:** تم الاتفاق على تقدير الدرجات كما يلي:

تسمية الانفعالات: الاستجابة الصحيحة: 2، اي استجابة: 1، لا استجابة: صفر. النهاية العظمي للدرجات في هذا البعد :16

إدراك الانفعالات: الاستجابة التي تضع الأخر في اعتباره: 2، الاستجابة التي تتعلق بحاجات المفحوص: 1، لا استجابة: صفر بالنسبة للذات وهكذا بالنسبة للأخر النهاية العظمي لمجموع الدرجات في هذا البعد :32 درجة

---

(1) ا. د صفوت فرج، ناهد رمزي؛ علاء كفافي، نادية شريف، سهير كامل وفاء خليفة، طه المستكاوي.

ادارة الانفعالات: اختيار الصـــورة التي تعبر عن انه يفكر أو وجد حلا :2 اختيار أي صـــورة: 1 لم يجب: صفر. ذكر السبب في اختيار الصورة: سبب يضع الأخر في اعتباره (عشان صاحبي ميزعلش) تأخذ 3، سبب يعبر عن انه يبحث عن مشاعر ايجابية (أفكر كيف أجد حل لتلك المشكلة) تأخذ: 2، سبب يعود عليه شخصيا (هزعل او اعيط) 1، لا استجابة: صفر النهاية العظمي للدرجات في هذا البعد: لختيار الصورة 16 لذكر السبب24 المجموع :40

المجموع الكلي للنهاية العظمي لدرجات الاجزاء الثلاثة: 16 +32 +40 = 88 درجة

اجراءات التطبيق والتصحيح:

تم تدريب عدد من طالبات الدراســات العليا المســجلات لدرجة الماجســتير ويقمن في القاهرة او الفيوم وبني سـويف تدريبا دقيقا على تطبيق الصــورة النهائية للمقياس فرديا. وقد اسـتغرق التطبيق سـتة أشهر تخللها الاجازة الصيفية للمدارس في العام الدراسي 2006/2005 وتم التصحيح بناء على التقديرات الموضحة بعد التأكد من ثبات التصحيح بالنسبة للاستجابات اللفظية

الثبات والصدق:

تم تطبيق المقيـاس على عينـة مكونـة من (230) طفلا وطفلـة تتراوح أعمـارهم من 4 إلى 10 سنوات، وذلك لتقدير الثبات والصدق على النحو التالي:

أولا: الثبات:

تم اســتخدام طريقة ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصــفية لتقدير ثبات المقياس وأبعاده المختلفة والجدول التالي يوضــح قيم معاملات الثبات لمقياس الذكاء الوجداني بأبعاده المختلفة بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

جدول (3)

قيم معاملات الثبات لمقياس الذكاء الوجداني بأبعاده المختلفة بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

البعد	طريقة حساب الثبات		
	معامل الثبات بطريقة ألفاكرونباخ	التجزئة النصفية	
		سبيرمان براون	جيتمان
فهم الانفعالات	0.65	0.60	0.60
إدراك الذات	0.83	0.82	0.82
إدراك الآخر	0.92	0.92	0.92
إدارة الانفعالات	0.70	0.69	0.69

تشير النتائج في هذا الجدول الي معاملات ثبات عالية بالنسبة الي ابعاد المقياس وهذا يشير الي وجود ثبات مقبول لاستجابات الطفل علي ابعاد المقياس.

ثانيا: الصدق:

تم استخدام طريقة صدق المفردات بإيجاد معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ومعامل الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس ككل. كما استخدمت طريقة التحليل العاملي، وذلك على النحو التالي:

1- **طريقة صدق المفردات**: يوضح الجدول التالي معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وجميعها دال عند مستوى دلالة (0.05).

جدول (4)

معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه

فهم الانفعالات		إدراك الذات		إدراك الآخر		إدارة الانفعالات	
رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
1	0.50	1	0.68	1	0.77	1	0.45
2	0.56	2	0.68	2	0.81	2	0.69
3	0.43	3	0.72	3	0.86	3	0.66
4	0.57	4	0.66	4	0.77	4	0.62
5	0.59	5	0.68	5	0.84	5	0.47
6	0.52	6	0.67	6	0.80	6	0.44
7	0.56	7	0.69	7	0.84	7	0.62
8	0.50	8	0.62	8	0.74	8	0.44

يشير الجدول الي وجود ارتباط ايجابي دال بين كل مفردة والبعد الذي تندرج تحته.

الجدول التالي يوضـــح معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس ككل، وجميعها أيضا قيم دالة ومرتفعة.

جدول (5)

معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس ككل

البعد	معامل ارتباط بالدرجة الكلية
فهم الانفعالات	0.45
إدراك الذات	0.85
إدراك الآخر	0.87
إدارة الانفعالات	0.72

2- الصدق العاملي:

يوضح الجدول التالي قيم تشبعات عبارات المقياس باستخدام التحليل العاملي بطريقة المكونات الرئيسية وتدوير المحاور بطريقة الفاريماكس.

جدول (6)

قيم معاملات تشبعات عبارات المقياس باستخدام التحليل العاملي بطريقة المكونات الرئيسية وتدوير المحاور بطريقة الفاريماكس

العبارات	العوامل		
	إدراك الانفعالات	إدارة الانفعالات	فهم الانفعالات
1. فرح			0.543
2. خجل			0.547
3. بكاء			0.425
4. اندهاش			0.551
5. غضب			0.561
6. خوف			0.533
7. تفكير			0.561
8. سعادة			0.461
9. متي تكون: فرحان	0.460		
10.مكسوف	0.555		
11.زعلان	0.552		
12.مندهش	0.551		
13.عضبان	0.501		
14.خائف	0.601		
15.تفكر	0.590		
16.سعيد	0.623		
17.متي صديقك يكون فرحان	0.713		
18.مكسوف	0.775		
19.زعلان	0.807		
20.مندهش	0.712		
21.غضبان	0.796		
22.خائف	0.772		
23.بفكر	0.811		
24.سعيد	0.728		
25.لو كنت مكان دقدق تبقي زي أي صورة		0.409	
.26		0.518	
.27		0.689	
.28		0.660	
.29		0.472	
.30		0.379	
.31		0.512	
.32		0.564	
الجذر الكامن	7.57	3.03	2.72

العبارات	العوامل		
	إدراك الانفعالات	إدارة الانفعالات	فهم الانفعالات
نسبة التباين	%23.46	%9.46	%8.49

ويتضح أن جميع عبارات المقياس قد تشبعت بقيم أعلى من أو تساوي 0.3. كما يلاحظ من خلال أن التحليل العاملي باستخدام طريقة المكونات الأساسية Principal Components والتدوير المتعامد Varimax Rotation قد أفرز ثلاثة عوامل (أبعاد) للذكاء الوجداني تمت تسميتها كالتالي: إدراك الانفعالات، إدارة الانفعالات فهم الانفعالات.

وقد كانت نسبة التباين للأبعاد الثلاثة 23.46%، و9.46%، و8.49% على التوالي أي بنسبة إجمالية بلغت 41.41% من التباين الكلي. وبلغت قيم الجذور الكامنة المستخلصة Eigenvalues 7.57، 3.03، 2.72 على التوالي. وهذه النتائج تؤكد ثبات المقياس وصدقه.

المراجع

المراجع العربية:

(1) إلهام عبد الرحمن خليل، أمينة إبراهيم الشناوي (2005): الإسهام النسبي لمكونات قائمة بار-اون لنسبة الذكاء الوجداني في التنبؤ بأساليب المجابهة لدى طلبة الجامعة، دراسات نفسية، 15، 1، 99-161.

(2) خيري المغازي بدير عجاج(2002): الذكاء الوجداني الأسس النظرية والتطبيق، القاهرة، زهراء الشرق.

(3) رويتز، ب. وسكوت، ج. (1999): الذكاء الوجداني. ترجمة صفاء الأعصر وعلاء الدين كفافي، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

(4) زينب شعبان) 2003): الذكاء الوجداني المفهوم، القياس، دراسة استطلاعية، ماجستير غير منشورة، تربية / عين شمس.

(5) سحر فاروق عبد المجيد (2001): تقييم فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من طاليات الجامعة، دكتوراه، كلية البنات، عين شمس.

(6) سليمان محمد سليمان محمود، عبد الفتاح رجب علي مطر(2002): أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى الأبناء، مجلة التربية، العدد 111 سبتمبر، كلية التربية-جامعة الأزهر.

(7) سليمان محمد سليمان محمود، عبد الفتاح رجب مطر(2004): تقنين مقياس للذكاء الوجداني عبر مراحل عمرية مختلفة الطفولة والإبداع في عصر المعلومات، أعمال المؤتمر العلمي الثاني، 27-28 أبريل ج 1 كلية التربية ببني سويف-جامعة القاهرة.

(8) سهير كامل احمد، (2003) سيكولوجية الشخصية، نركز الاسكندرية للكتاب.

(9) صفاء الأعصر، علاء الدين كفافي (2000): الذكاء الوجداني، القاهرة، دار قباء.

(10) عبد المجيد نشواتي (1988) علم النفس التربوي الاردن دار الفرقان

(11) عبد الحي علي محمود، ومصطفى حسيب محمد (2004): الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية واللامعرفية للشخصية المجلة المصرية للدراسات النفسية، 14 (43)، 55-97.

(12) عبد العال عجوة(2002): الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من الذكاء المعرفي، والعمر، والتحصيل الدراسي، والتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، 13 (1)، 249-344.

(13) عبد المنعم أحمد الدردير (2002): الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والمزاجية، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، 8 (4) 299-317.

(14) عثمان حمود الخضر (2002) الذكاء الوجداني. هل هو مفهوم جديد؟ مجلة دراسات نفسية، تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، المجلد الأول يناير، ص 5-41.

(15) عصام محمد زيدان، كمال أحمد الإمام (2002): الذكاء الإنفعالي وعلاقته بأساليب التعلم وبعض أبعاد الشخصية لدى طلبة كلية التربية النوعية، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية ع (3) السنة السابعة عشر صـ 3-41.

(16) عفاف عويس (1993): في النمو المعرفي للطفل، القاهرة: الزهراء

(17) --------(1994): ثقافة الطفل بين الواقع والطموحات، القاهرة: الزهراء.

(18) --------(1994): التعامل مع الأطفال علم وفن وموهبة، القاهرة: الزهراء

(19) --------(2003): النمو النفسي للطفل، الأردن: دار الفكر العربي.

(20) --------(2004) الاختبارات والمقاييس النفسية، القاهرة: الزهراء

(21) فؤاد أبو حطب (1991): الذكاء الشخصي: النموذج وبرنامج البحث. مجلد بحوث المؤتمر السابع لعلم النفس في مصر (15-32) القاهرة: مكتبة الأنجلو.

(22) فؤاد ابو حطب وامال صادق، (1995): نمو الانسان من مرحلة الجنين الي مرحلة المسنين، القاهرة الانجلو

(23) فؤاد ابو حطب (1996): القدرات العقلية، القاهرة: الانجلو

(24) فاروق السيد عثمان، محمد عبد السميع رزق (2001): الذكاء الانفعالي مفهومه وقياسه، مجلة علم النفس، العدد الثامن والخمسون، الهيئة العامة للكتاب.

(25) فنون محمود خرنوب(2003): بعض الأساليب المعرفية والسمات الشخصية الفارقة بين ذوي الذكاء الوجداني المرتفع وذوي الذكاء الوجداني المنخفض، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية-جامعة القاهرة.

(26) فوقيه محمد راضي(2001): الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الابتكاري، مجلة كلية التربية، العدد الخامس والأربعون، يناير، كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة 45، 171-203. +

(27) لورانس.أ. وشـابيرو. ف. د، (2002) كيف تنشـئ طفلا يتمتع بذكاء الوجداني، الرياض: جرير.

(28) ليندا دافيدوف (1990): مدخل علم النفس، ترجمة سـيد الطواب ومحمود عمر، القاهرة ماكجروهيل للنشر

(29) محسـن محمد أحمد عبد النبي(2001) العلاقات التفاعلية بين الذكاء الانفعالي والتفكير الابتكاري والتحصـيل الدراسـي للطالبات الجامعيات السـعوديات، مجلة البحوث النفسـية والتربوية، العدد الثالث، السنة السادسة عشر، كلية التربية جامعة المنوفية.

(30) محمد إبراهيم جوده (1999): دراسـة لبعض مكونات الذكاء الوجداني في علاقتها بمركز التحكم لدى طلاب الجامعة مجلة كلية التربية بنها، المجلد العاشر العدد 40.

(31) محمد حبشـي حسـين محمد، جاد الله أبو المكارم جاد الله، (2004): المكونات العامليه للذكاء الانفعالي لدى عينة من المتفوقين أكاديمياً وغير المتفوقين من طلاب التعليم الثانوي، دراسات نفسية، 14، 3، 281، 336.

(32) محمد حسـين (2003): مقارنة البناء العاملي لمكونات الذكاء الانفعالي لدى عينة من المتفوقين وغير المتفوقين من طلاب التعليم الثانوي العام باسـتخدام التحليل العاملي التحققي- مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية 18(2)، 137-19.

(33) منى سـعيد أو ناشـي (2002): الذكاء الوجداني وعلاقته بالذكاء العام والمهارات الاجتماعية وسـمات الشـخصـية، المجلة المصـرية للدراسـات النفسـية، المجلد الثاني عشـر، العدد 35 أبريل، الأنجلو.

المراجع الأجنبية:

(34) **Arsenio, w**. (2003): Emotional Intelligence and the intelligence of emotion: A developmental Perspective on mixed E.I Models. Human Development, 46, 97-103

(35) **Barrion, R**. (1997). Bar-on Emotional Quotient Inventory, A measure of Emotional Intelligence, Toronto, Ontario, and Canada: Multi Health System.

(36) **Bar-on- Christine, Mary**, (2001): the Effects of Emotional Knowledge education, the training of novice teachers, vol. (62-05) A dissertation an abstracts internet tonal, p. 1997.

(37) **Caroche, J.; Chan, A. and Bajer, J.** (2002) Measuring Emotional , journal of Intelligence in adolescents, personality and Individual Differences, 31, 1105- 1119..

(38) **Kolb, c.d.; Mayer.j.d.** (2000): Emotion: what the research. Say Journal of educational leadership, 58, pp14-18.

(39) **Cohen, Mindy,** (2003): The Children's institute model for Building the social emotional skills of students in: special education: A school wide Approach, USA, Corwin press.

(40) **Fordham, Petridis, sistrson & Baluch**, (2003): Repressive coping style and positive self- Presentation, British Journal of health Psychology, (8), 223-249.

(41) For**dham, Petridis, Sistrson & Baluch,** (2003): Trait Emotional Intelligence and happiness, journal of social behavior and personality, 31, (8), 815-824.

(42) **Gardner, H.,** (1983): Frames of mind: the theory of multiple intelligences, New York: Basic Books.

(43) **Goleman, D**. (1995): Emotional Intelligence: why it can masterwork than IQ. New York. Bantam Books...

(44) **Goleman, A.,** (2001): Working with emotional intelligence, New York: bantam book.

(45) **Green Span,s.,i.,**(1989): Emotional intelligence .in,k.,field. (ed)b cobbler(ed);al :Learning and education. Psychoanalytic perspectives emotion and behavior monographs; USA university press, pp209-243.

(46) **Hartmeyer's, k., a.,** (2003): Attachment relationships and emotional intelligence in preschools, DAI, vol.62, p4818.

(47) **Johansson , Eva** ,(2002) : Morality in preschool interaction ; Teachers strategies for working with children's morality , Early child development and care , Vol , 172 (2) pp . 203 – 221.

(48) **Kaplan, B.I.** (2003): Educating the Emotions Emotional Intelligence Training for Early childhood teachers and caregivers DAI. V 63- 10 A, P. 3521.

(49) **Kelley, r, and Kaplan, j** (1993): how Bell creates start performers, Harvard Business Review. July –august, 100-103...

(50) **Kyong's H, et al** (1998) Preliminary study on the development of Emotional Intelligence Rating Scale for Preschool children, Journal of developmental Psychology. V II (2) P.P. 31 48.

(51) **Kyong K.H et al** (1999). Construct validation of young children's Emotional Intelligence, Journal of developmental Psychology vol 12 (1), PP 25.38.

(52) **Lawrence, E. Shapiro's** (1997) Parent' Guide to Emotional Intelligence, New York, Harper Collins...

(53) **Mayer J. Diallo TH & Salovey, P.** (1990) Perceiving the Affective content in Ambiguous visual Stimuli: A component of Emotional Intelligence Journal of Personality Assessment Vol 54, (384) P 772: 782.

(54) **Mayer J.D. & Geber, G.** (1996) Emotional intelligence and the Identification of Emotion. Intelligence, vol 17, PP. 89-113.

(55) **Mayer, J., Salovey, P.** (1997) what is Emotional Intelligence, in salvoes & D.J slayer P. (EDS). Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for educators, New York, Basic Books PP 3-31 .

(56) **Mayer, J. & Salovey. P.P Caruso. D,** (2000) Emotional Intelligence as Zeitgeist as Personality and as Standard Intelligence in R- Bar-on, Handbook of Emotional Intelligence, PP 42-117 New York, Josei- Bass.

(57) **Mayer j. et al** (2001) Emotional Intelligence and Giftedness, Roper Review, Intelligence vol 17 n (4) pp 433-442..

(58) **Mayer, T.D.; Caroche, t, & forges; J. P.** (2001): Emotional intelligence in everyday life: An introduction In. J. Caroches J.P. forges and J.D. Mayer (Ed) Emotional Intelligence in every day, life. Philadelphia psychology. Press.

(59) **Payne, w., l.,** (1986) Study of emotion: developing emotional intelligence relating to fear, pain, and desire DAI.47, 01, p230 a.

(60) Rebecca **Novice**, (1998): The comfort corner fostering, Resiliency, and emotional Intelligence, childhood education, summer Vol 74 (4).

(61) **Salovey, P.: Mayer. J & Caruso, D.** (2001) the Positive Psychology of emotional intelligence. In: C.R. Snyder & S.J. Lopez (Ed), the handbook of Positive Psychology New York: Oxford V.P.

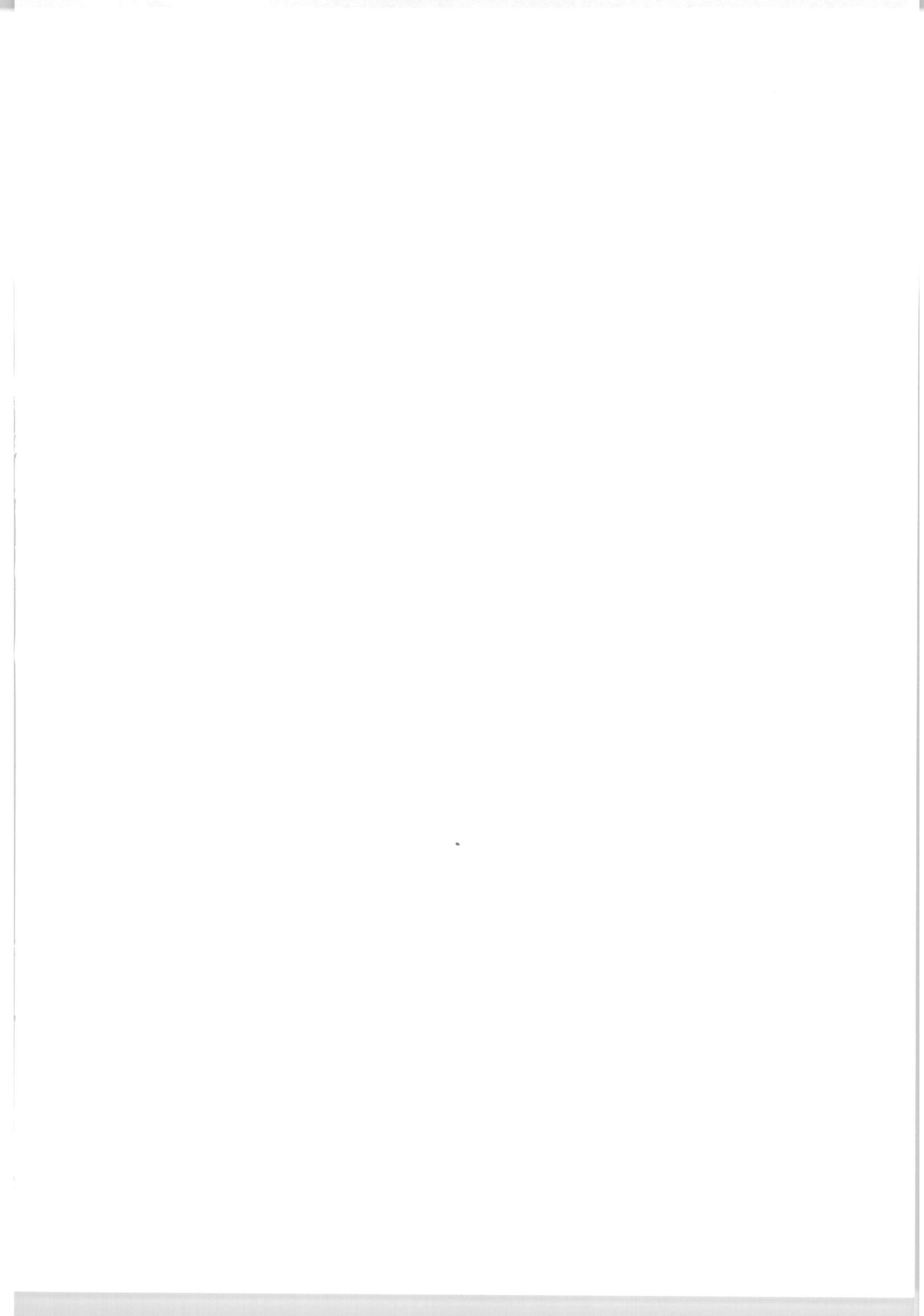
(62) **Salovey. P.; Stroud. L.; Woolery, A. & Spell. Es.** (2002) Perceived emotional intelligence, Stress reactivity, and symptom reports: Further explorations Vying the Trait Meta Mood Scale Psychology and Health, 17 (5) 611-627.

(63) **Seligman, M.E. & Csikszentmihalyi, M.** (2000): Positive Psychology: An introduction American Psychologists, (1), 5-14.

(64) **Sheldon, K. King, L.** (2001): Why Positive Psychology is necessary- American Psychologist, 56 (3), 216-217.

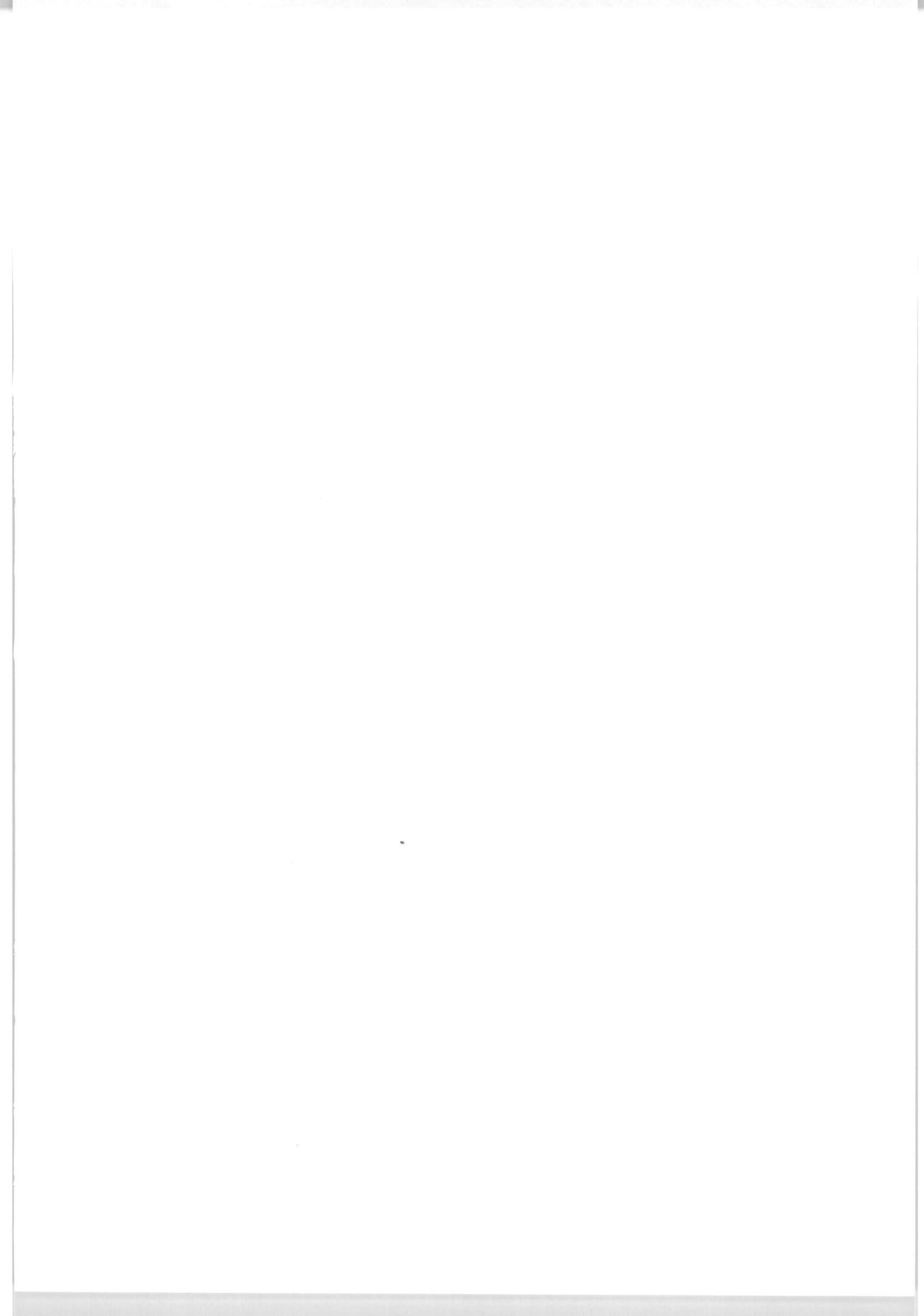
(65) **Sullivan, K.I** (1999): The Emotional Intelligence Scale for children Psychological Measurement, Early Childhood development (Multiple Intelligence theory) DAI. Vol 60-01 A, P 68.

(66) **Webster , Stratton , Carolyn** ,(2003), Training Conduct problems and strong thinning social and emotional competence in young children , Journal of Emotional and behavioral disorders , vol 11 , 3 . pp 130. 143.



الفصل الثامن

الاتجاهات المعاصرة لقياس ميول واهتمامات الأطفال



الفصل الثامن

الاتجاهات المعاصرة لقياس ميول واهتمامات الأطفال

مقدمة:

يقدم هذا الفصل ثلاثة دراسات حديثة لقياس ميول واهتمامات الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة والصفوف الاولي من التعليم الابتدائي كنموذج للدراسات التي تهتم بموضوعات النمو النفسي للأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة. الدراسة الأولي بعنوان: الكشف المبكر عن الذكاءات المتعددة للأطفال (5-10 سنوات). والدراسة الثانية بعنوان: الفهم السياسي للأطفال (5-10 سنوات). اما الدراسة الثالثة فهي بعنوان: اهتمامات الأطفال بالانتماء للجماعة (5-10 سنوات)

١ -مقياس الكشف المبكر عن الذكاءات المتعددة للأطفال، عفاف عويس (2008)

أحدثت نظرية الذكاءات المتعددة تغيرا في طرق التعليم بالنسبة للعاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، فقد فتحت أمام جميع الأطفال باختلاف مستوي ذكائهم، كما يقاس بالمقاييس التقليدية، أبواب التعلم بطرق غير تقليدية وهذا يجعل كل طفل أيا كانت نسبة ذكائه يشعر بأهميته وقدرته فيقبل على تعلم الخبرات الجديدة ومن ثم يستطيع أن يجد الدور الذي يجعله عضوًا نافعًا في المجتمعفيشعر بجودة الحياة ومن ثم التوافق النفسي.

وقد استطاعت الدراسات العلمية في مجال علم النفس والتربية أن تثبت أن البرامج التعليمية التي تعتمد على مخاطبة هذه الذكاءات وتنشيطها هي الأقدر على الاحتفاظ بالتلميذ داخل المؤسسة التعليمية، وزيادة دافعتيه للتعلم بطريقته ومن خلال الحواس الذكاءاتية القوية لديه.

وقد أكدت الدراسات الحديثة في مجال تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة على أهمية التعرف على مواهب الطفل والذكاءات القوية لديه واستثمار ذلك في التعليم بدلا من محاولة تقوية الجوانب الضعيفة فقط وهي القدرات اللغوية والمنطقية الرياضية.

أشارت الدراسات أيضا إلى أن تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة وتأهيلهم من خلال برامج تعتمد على الذكاءات المتعددة هو الأنسب من أجل أن يشعر كل منهم بأنه عضو مفيد في المجتمع.هذا بالإضافة إلى أن فلسفة دمج ذوي الإعاقات مع العاديين في المؤسسات التعليمية والتربوية سوف تحقق أهدافها كما سوف تجد من يشجعها من الآباء والمعلمين.

وفي الورقة التي قدمها هوارد جاردنر (2003) للجمعية الأمريكية للبحوث التربوية للتدليل على اهمية الذكاءات المتعددة في التعليم والتعلم وهي بعنوان: الذكاءات المتعددة بعد عشرين عاما، أشار إلى ما يأتي:

- إن مصطلح الذكاء كمفهوم تربوي يشير إلى أنه خاصية توجد عند جميع البشر، كما أنه لا يوجد شخصان حتى التوائم المتشابهة متطابقان في بروفيلات الذكاء، فأدمغة البشر أو عقولهم شديدة التمايز يعمل كل منها وفق قوانينه الخاصة، كما أن الطريقة التي ينفد بها كل منا المهام المطلوبة منه تعتمد على أهدافنا الشخصية.
- إن التعليم التقليدي القائم على تقوية الذكاء اللغوي والمنطقي الرياضي والامتحانات جعلنا نركز طويلا على تصنيف الأطفال ولم نهتم بمساعدتهم لكي يتعلموا من خلال الذكاء الأكثر تفوقا لتقوية الذكاءات الأضعف.
- إن التطبيقات التي أجريت على هذه النظرية في فصول الدراسة جعلت الذكاءات المتعددة هدفا تعليميا فركزت على تنويع الأنشطة لتناسب الذكاءات المختلفة بينما المطلوب هو أن يكون التعليم هدفا شخصيا للتلميذ، وحين يصبح كذلك سوف تتحرك الذكاءات الأخرى من أجل تحقيق هذا الهدف.
- إن هناك بعدًا ثقافيًا مجتمعيًا يؤثر على المنظومة العقلية للفرد وهذا يجعلنا نهتم بأداءات الأطفال في أطرهم الثقافية. (جاردنر،2003)

وبمتابعة الدراسات الحديثة في هذا المجال تبين الاهتمام *بالكشف* المبكر عن ذكاءات الأطفال خاصة بالنسبة لذوي الإعاقات لاكتشاف الجوانب القوية واعتبارها مدخلا لتعليمهم وتدريبهم. الاهتمام بالسنوات الأولي من العمر وتدريب الإداريين والمعلمين والمشرفين والعاملين في مجال العمل الاجتماعي، بهدف إعداد أفراد متخصصين في التدخل المبكر وتدريب الأمهات والعاملين مع ذوي الإعاقات في محيطهم، خاصة في القري والمناطق المهمشة.

من ناحية اخري فإن التعليم التقليدي لذوي الإعاقات الذهنية بمدارس التعليم الخاص يركز على تقوية الذكاءات الضعيفة، الذكاء اللغوي والمنطقي الرياضي، وان المنهج التعليمي ينفذ بنفس الطريقة التي ينفذ بها في المدارس العادية، مما يشعر الطفل المعاق بالعجز ويصرفه عن المشاركة، بينما المطلوب أن يتعلم هؤلاء الأطفال من خلال ما يقدرون عليه، وبالطريقة التي تناسبهم، وبما يتفق مع التجارب الحياتية والخبرات الخاصة، وهو ما يتفق مع فلسفة نظرية الذكاءات المتعددة. (Poplin, 1993; Stolowitz,1995).

وقد وجد لافرانس في دراسته عن أنماط التفكير عند الأطفال المعاقين سن 12-17 سنة أن هناك فروقا في الذكاءات المتعددة كما ظهرت من خلال الرسوم ترجع إلي اختلاف أنماط التفكير والفروق الفردية (lafrance, E.B, 1995)كما وجد بوبلين أن الأطفال ذوي الإعاقة العقلية يمتلكون قدرات غير أكاديمية في مجال الموسيقي والتمثيل والرسم والرياضة البدنية (Poplin,1992).

من ناحية أخرى تشير الدراسات الخاصة بالفروق الفردية في الذكاءات بناء على متغير الجنس أن الذكاءات القوية تختلف بين الذكور والإناث، ففي كتاب جوريان بعنوان: البنات يتعلمون بشكل مختلف عن الأولاد، وذكر أن الجهاز العصبي والغدد الصماء تؤثر في تعلم السلوك، كما أن علم النفس النمو يشير إلي بعض الاختلافات مما يؤكد أن الجنس له تأثير ويطالب بالتعليم الذي يعتمد علي الفروق بين الجنسين وذلك بدعم من المدرسة وأولياء الأمور . (Gurian,2001)

وفي هذا الإطار أشارت دراسة أجريت في غزة على 1387 تلميذ وتلميذة في الصفوف من 1-10 بالتعليم الأساسي الحكومي إلي وجود تشابه في ترتيب الذكاء الموسيقي والذاتي والجماعي بين الذكور والإناث، كما أن الذكاء الذاتي والجماعي كان الأعلى لدي الجنسين، كما وجدت فروق بين الذكور والإناث في باقي الذكاءات حيث تفوق الذكور على الإناث في الذكاء الرياضي والجسمي بينما تفوقت الإناث في الذكاء اللغوي والبصري المكاني. (عزو ونافلة نجيب، 2007)

أشارت بعض الدراسات أيضا إلي أن مؤشرات الذكاءات المتعددة تزداد بالتقدم في الصفوف الدراسية وكذلك التفوق التحصيلي ففي دراسة محمد صالح الإمام (2007) بعنوان

مؤشرات الذكاء المتعدد، دراسة مقارنة لدي عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والعاديين والمتفوقين دراسيا كانت عينة الدراسة 245 تلميذا وتلميذة من الصفوف الدراسية: الثاني والرابع والسادس والثامن من التعليم الأساسي (العمر 8-12سنة) وقد كانت الأداة عبارة عن بطاقة ملاحظة يملأها المعلم عن الذكاءات المتعددة وقد أشارت النتائج إلي ان الذكاءات تتبلور في المراحل العمرية الأعلى وانها تتمايز بناء علي التحصيل الدراسي.

من ناحية أخرى فان هناك الكثير من الدراسات التطبيقية المحلية والأجنبية التي أعدت برامج تعتمد على نظرية الذكاءات المتعددة واستخدام أساليب التعلم بالمشاركة مثل العمل في مجموعات واللعب التمثيلي والتعلم التعاوني وأسلوب الضبط الداتين بالإضافة إلى برامج تهدف إلى تنمية الإبداع أو علاج بعض المشكلات مثل ضعف التحصيل الدراسي في بعض المواد أو علاج بعض المشكلات السلوكية. وقد أثبتت نتائج هذه الدراسات فعالية الذكاءات المتعددة باستخدام هذه الأساليب إلي تحسن التحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري والذكاءات الضعيفة بالإضافة إلي تقوية الدافعية وتعديل المشكلات السلوكية . (علا عبد الرحمن، 2005، إيناس السيد،2005، مني عبد الخالق،2007، نهي الزيات، 2006، إيمان زكي محمد، Co; ع ,ndos .(part, et al ,2000 ;Guess faith, 2005; rettig,2006

مما سبق يتضح أهمية الذكاءات المتعددة في تعليم وتعلم الأطفال في مرحلة رياض الأطفال والتعليم الأساسي ومدارس الفئات الخاصة ومؤسساتها. لذلك فإن هذه الدراسة تهدف الي تصميم مقياس للكشف المبكر عن الذكاءات المتعددة لدي الأطفال العاديين وغير العاديين حتي يمكن اكتشاف الجوانب القوية في تكوينهم المعرفي لتكون مدخلا لتعليمهم وتعلمهم.

اجراءات إعداد المقياس:

التعريفات الإجرائية:

تم تعريف كل ذكاء بناء علي خصائص الأطفال في المرحلة العمرية المعد لها كما يلي:

الذكاء اللغوي: الحساسية الحادة للغة والأصوات والكلمات.

الذكاء المنطقي الرياضي : حب المسائل الرياضية والمقارنات والقدرة على الاستنتاج والتعميم وحل المشكلات.

١ -**الذكاء البصري المكاني:** إدراك المعلومات المكانية والبصرية وإعادة تأليف الصورة البصرية دون الرجوع إلى الأصل وحفظ الأماكن والتعبير عن النفس بالرسم.

٢ -**الذكاء الموسيقى:** القدرة على الغناء والعزف، وحب الغناء وتقليد المغنين.

٣ -**الذكاء المكاني** : الإحساس بالوقت والرشاقة في الحركة واستخدام الجسم أو جزء منه لحل المشكلات.

٤ -**الذكاء الشخصي"الذاتي"**: القدرة على تفهم مغزى سلوك الآخرين، إمتا ع الآخرين بالحكايات المثيرة.

الذكاء الجمعي : ملاحظة ما يشعر به الآخرون من استياء أو مشاكل الفهم والإدراك، والتمي يز بين مشاعره ومشاعر الآخرين،

اعداد البنود:

بناء علي التعريفاتتمت مراجعة ما جاء في كتابات العلماء والباحثين عن المظاهر السلوكية او الانشطة التي يتميز بها كل ذكاء من الذكاءات السبعة وتم نحديد مايلي:

الذكاء اللغوي:

- استخدام اللغة استخداما صحيحا في مواقف مختلفةوتوظيفها في المواقف بأساليب متعددة.
- إيجاد مترادفات للكلمات.
- تركيب الجمل وإتقان النطق.
- حصيلة لغوية ضخمة بالقياس للأطفال في سنه.
- إجادة الحوار والمناقشة مع الكبار.
- سرد القصص والاستماع إليها.
- القدرة على استنتاج وتحليل أحداث القصص وشخصياتها.
- القدرة علي وصف الصورة شفهيا وصفا دقيقا.
- تأليف وإكمال قصص من الخيال.

الذكاء الرياضي المنطقي:

- القدرة على استخدام الأرقام والتفكير المنطقي التحليلي.
- القدرة على تركيب الأحداث ترتيبا منطقيا.
- القدرة علي طرح تساؤلات رياضية. والبحث عن إيجاد حلول لها.

- حل وفهم المسائل الرياضية البسيطة بسرعة.
- تفضيل الألعاب التي تعتمد على حل المشكلات.
- إدراك العلاقات بين الأرقام والأشياء.
- الربط بين الأسباب والنتائج واستنتاج المفاهيم والتعليمات.
- القيام بعمليات التصنيف والتسلسل والتجميع والقياس.

الذكاء البصري المكاني:

- القدرة على التخيل وإدراك العلاقات المكانية بين الأشكال والفراغات.
- القدرة على تقدير الأحجام.
- الاشتراك في الأنشطة التي يمارس فيها الرسم والتشكيل.
- التعبير عن الأحداث بترتيب الصور أو بالرسم من الخيال.
- تفضيل أنشطة العاب الألغاز البصرية التي تتطلب التجميع كالمتاهات والفك والتركيب (البازل).

الذكاء الجسمي الحركي:

- المهارات الحركيۃ
- التوافق العضلي العصبي
- سرعة القفز والجري
- تفضيل الألعاب التي تعتمد على الحركة والفك والتركيب والتآزر بين العين واليد والتفكير مع سرعة ودقة الحركة.
- التعبير عن أفكاره بالوجه واليدين وسائر أعضاء الجسم
- لعب ادوار المحاكاة وتقليد الحركات والإيماءات

الذكاء السمعي الموسيقي:

- تمييز النغمات والألحان.
- تقليد الأصوات والتعبير الموسيقي الحركي
- رهافة الحس بالإيقاعات الموسيقية.
- الرغبة في الغناء وتغيير الكلمات وفق إيقاع معين.
- حب الأنشطة الموسيقية سواء الغناء أو العزف على آلة ما.

الذكاء الذاتي:

- يفهم مشاعره وأحاسيسه.
- يفضل الأعمال الفردية.
- يجيد التعبير عن مشاعره. لفظيا وتعبيريا (وجهه يعكس مشاعره بوضوح).
- يحسن التصرف عند الغضب.
- يدرك بدقة ووضوح نقاط ضعفه وقوته.
- لديه ثقة واعتزاز بنفسه.
- يميل إلى الألعاب التي تحتاج إلى تركيز.

الذكاء الجماعي (الاجتماعي):

- الاستعداد الواضح للمشاركة في الأعمال الجماعية.
- الثقة بالنفس والقدرة علي تحمل المسؤولية.
- التوافق مع الأخرى، في إيجابية وسعادة.
- تقدير مشاعر وعواطف الأخرى.
- قيادة الأخرى، والتأثير عليهم
- التمتع بروح الفكاهة والضحك

بناء على ذلك تم اعداد 63 صورة لأطفال يمارسون أنشطة تعبر عن كل ذكاء 9 وقدوضعت صور كل ذكاء بالتبادل مع الذكاءات الأخرى كل ثلاثة صورفي في صفحة وأصبح لدينا 63 صورة في 21 صفحة. فيما يلي مثالاً لأحد الصفحات:



انت تقدر تعمل ايه. اختار اكتر حاجة تقدر تعملها

اجراءات التطبيق والتصحيح:

يطبق المقياس فرديا بالنسبة للأطفال الذين لا يجيدون القراءة والأطفال في مدارس التربية الفكرية ومؤسسات رعاية ذوي الإعاقات وجمعيا بالنسبة للأطفال للذين يستطيعون قراءة العبارات بعد فهم التعليمات وبمعاونة المعلم. كما يمكن للوالدين تطبيقه مع أطفالهم تطبيقا فرديا، فهو لا يتطلب وقتا محددا كما أنه يمكن أن يناسب جميع الأطفال، ويمكن إكمال التطبيق في وقت لاحق إذا لم يستطيع الطفل إكمال المطلوب في جلسة واحدة.

يتم تسجيل استجابات الطفل في ورقة الإجابة المرفقة مع المقياس وبعد الانتهاء يتم جمع عدد التكرارات في كل ذكاء كما هو موضح في ورقة الإجابة وبضرب كل تكرار في 10 للحصول علي الدرجة الموزونه ثم يقوم برسم البروفيل النفسي للطفل بما يمكنه من معرفة الذكاءات الاقوي او الأضعف لكل طفل ومن ثم يمكنه توجيه عملية التعليم والتعلم لجميع الاطفال في الصف الدراسي.

الثبات والصدق:

تم حساب الثبات والصدق علي عينة قوامها 167 طفل من الذكور والاناث العاديين والمكفوفين في المرحلة العمرية من 5-12 سنة.

الثبات:

لحساب الثبات تم استخدام طريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني قدر ة 15 يوم والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (1)

ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق

أبعاد المقياس	معامل الارتباط
لغوي	0.579**
منطقي	**0.463
بصري	**0.885
سمعي	**0.515
حركي	**0.810
ذاتي	**0.667
المقياس ككل	**0.605

* دالة عند مستوى دلالة 0.05. ** دالة عند مستوى دلالة 0.01.

الصدق:

تعتبر الأداة صادقة عند قياس الظاهرة التي وضعت من أجلها، وقد تم استخدام معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية كما يتضح بالجدول التالي:.

جدول رقم (2)

معامل الارتباط بالدرجة الكلية

أبعاد المقياس	معامل الارتباط
لغوي	**0.424
منطقي	**0.389
بصري	**0.521
سمعي	**0.463
حركي	**0.471
ذاتي	**0.514
المقياس ككل	**0.589

* دالة عند مستوى دلالة 0.05. ** دالة عند مستوى دلالة 0.01.

يتضح من الجدول أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس مرتفعة ودالة عند مستوى دلالة 0.01

المقياس في صورته النهائية:

يتكون المقياس في صورته النهائية من: كتيب الصور ورقة تعليمات للفاحص.ورقة اجابة.

الدراسة الاستطلاعية:

بعد الانتهاء من اعداد المقياس والتأكد من الصدق والثبات قمنا بتطبيقه علىعينة عشوائية من الأطفال الذكور والاناث برياض الأطفال المدارس الابتدائية واحدي مدارس المكفوفين. بعمر يتراوح بين 5–12 سنة بهدف الإجابة عن التساؤلين الآتيين:

١. هل يختلف بروفيل الذكاءات المتعددة للأطفال العاديين عن بروفيل الأطفال المكفوفين؟

٢. هل هناك فروق فردية دالة بين العينتين وداخل كل منهما ترجع إلى النوع أوالمرحلة العمرية؟

وصف العينة:الجدولين التالين يوضحان وصف العينة

جدول رقم(3)

عينة العاديين والمكفوفين بناءً على متغير الجنس

	ذكور		إناث		المجموع الكلى
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	
طفل عادى	73	57,93	53	42,06	126
طفل غير عادى	31	75,60	10	24,390	41
المجموع	104		63		167

جدول رقم (4)

عينة العاديين وغير العاديين بناءً على متغير المرحلة التعليمية

	من 5 – 7		من 7 – 12		المجموع
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	
طفل عادى	78	61,904	48	38,095	126
طفل غير عادى	14	34,14	27	65,85	41
المجموع	92		75		167

عرض النتائج وتفسيرها:

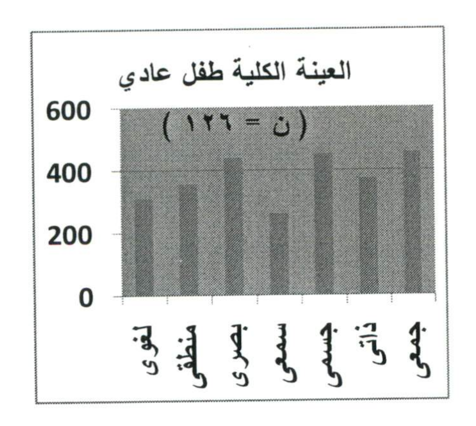
فيما يلي عرضا للنتائج الاخاصة بسؤالي البحث ونصهما:

١. هل يختلف بروفيل الذكاءات المتعددة للأطفال العاديين عن بروفيل الأطفال المكفوفين؟

٢. هل هناك فروق فردية دالة بين العينتين وداخل كل منهما ترجع إلى النوع أو المرحلة العمرية؟

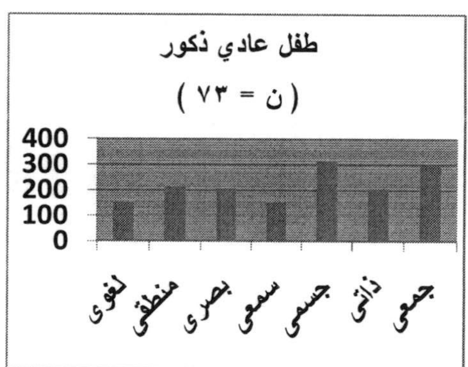
أولا: للاجابة عن السؤال الأول سوف نعرض الاشكال البيانية الآتية التي توضح بروفيل الذكاءات المتعددة للعينة الكلية للأطفال العادين والمكفوفين في العينة الكلية وعينة الذكور والاناث وعينة المرحلة الدراسية في كل منهما.

العينة الكلية طفل غير عادي
(ن = ٤١)
160
140
120
100
80
60
40
20
0
لغوى
منطقى
بصرى
سمعى
جسمى
ذاتى
جمعى

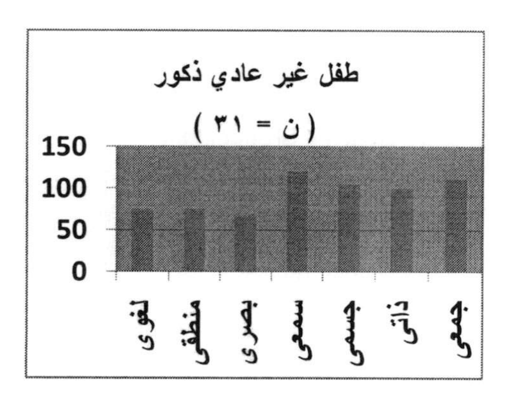


أعلي التفضيلات الجسمي البصري والجماعي

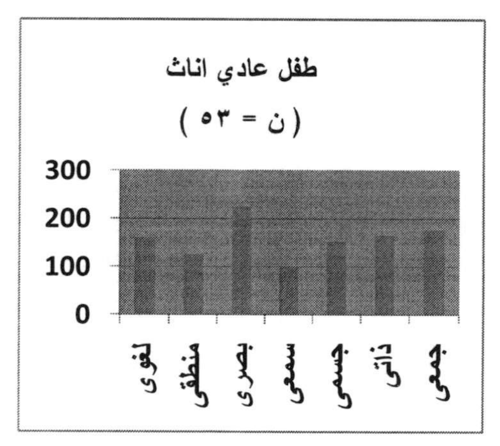
أعلي التفضيلات السمعي والجسمي والجمعي



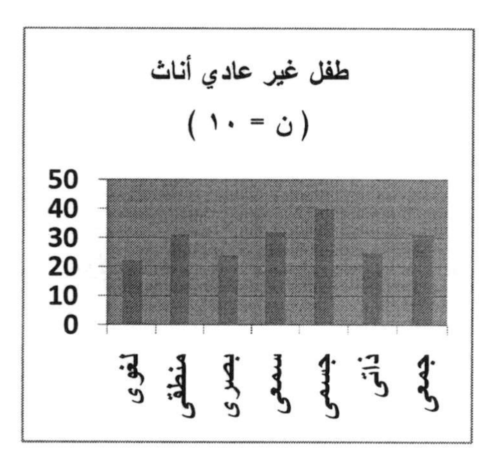
أعلي التفضيلات الجسمي الحركي يليه الجماعي



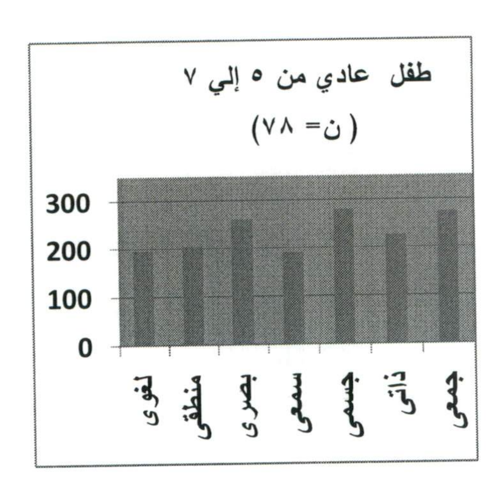
أعلي التفضيلات السمعي يليه الجسمي والجماعي والذاتي



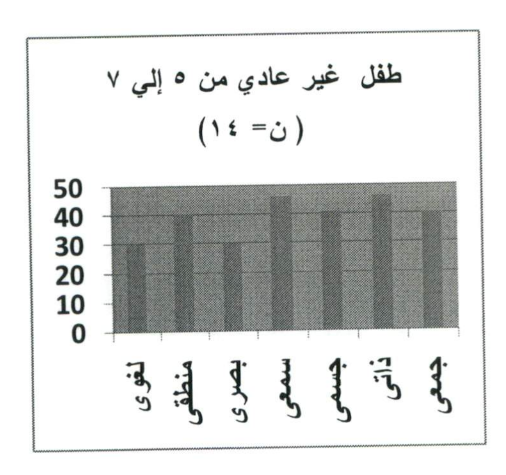
أعلي التفضيلات البصري ثم الجمعي



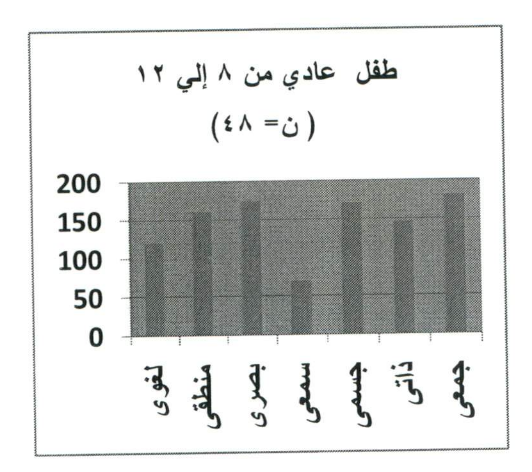
أعلي التفضيلات الجسمي ثم المنطقي الجمعي



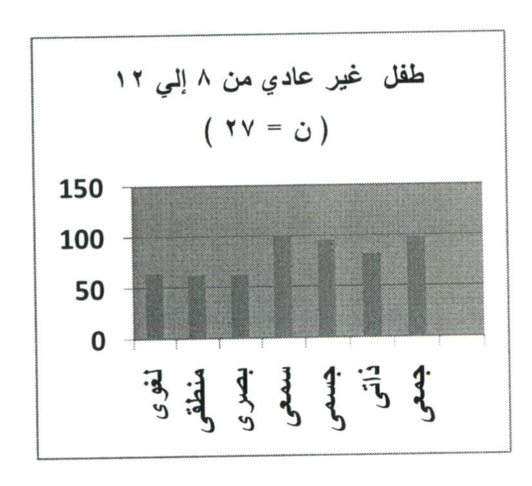
أعلي التفضيلات الجسمي والجمعي



أعلي التفضيلات السمعي والذاتي



أعلي التفضيلات الجماعي ثم البصري



أعلي التفضيلات السمعي يليه الجماعي

تشير النتائج في الأشكال السابقة إلى ما يأتي:

- اختلاف بروفيل الذكاءات المتعددة في كل من العينتين ككل وفي العينات الفرعية لكل منهما. مما يدل علي صدق المقياس وقدرته علي التمييز بين الفئات، كما لوحظ ان:
- أن الذكاء اللغوي والمنطقي الرياضي واللذان يمثلان جوهر العملية التعليمية في مدارسنا لم يكونا في مقدمة تفضيلات الأطفال خاصة بالنسبة للعاديين.
- اختلفت الذكاءات القوية بناء على متغير الجنس فكانت عند الذكور الجسمي الحركي وعند الاناث البصري
- الذكاء الحركي كان الاكثر تفضيلا بالنسبة للأطفال الاصغر سنا في عينة المكفوفين بينما كان الذكاء السمعي الاكثر تفضيلا في السن الاكبر. وهو ما يشير الي اهمية التلآذر بين القدرة الحركية والسمعية.

ثانيا: للإجابة عن التساؤل الثاني ونصه: هل هناك فروق فردية دالة بين العينتين وداخل كل منهما ترجع إلى النوع أو المرحلة العمرية؟ تم استخدام اختبار ت للفروق بين مجموعتي العاديين والمكفوفين و تحليل التباين البسيط أحادي الاتجاه للتصميم العاملي 2×2 واختبار توكي لدلالة الفروق داخل كل منهما.

١ –قيمة ت للفروق بين العاديين والمكفوفين

جدول رقم (5)

قيمة ت للفروق بين متوسطات درجات الأطفال العاديين والمكفوفين على مقياس الذكاءات المتعددة (العينة الكلية)

الذكاء	عادي 126		غير عادي 41		ت	الدلالة	اتجاه الدلالة
	م1	ع1	م2	ع2			
اللغوى	2.42	1.39	2.31	1.43	45	غير دالة	-
المنطقى	2.79	1.49	2.6	1.77	0.7	غير دالة	-
البصرى	3.48	1.32	2.19	1.12	4.44	0.01	لصالح العاديين
السمعى	1.97	1.61	3.65	1.6	3.97	0.01	لصالح غير العاديين
الجسمى	3.65	1.78	3.46	1.43	0.63	غير دالة	-
الذاتى	2.98	1.23	3	1.56	0.08	غير دالة	-
الجمعى	3.65	1.45	3.34	1.87	1.14	غير دالة	-

تشير نتائج هذا الجدول إلى عدم وجود فروق دالة في الذكاء اللغوي والمنطقي الرياضي والجسمي والذاتي والسمعي، وإلى وجود فروق بين العينتين في الذكاء البصري لصالح العاديين والذكاء السمعي لصالح المكفوفين. وهذا يتفق مع الدراسات الفسيولوجية التي اشارت الي وجود فروق في رسم المخ ترجع الي القدرة البصرية. كما ان جاردنر اشار الي ان الدراسات الفسيولوجية اكدت علىاستقلالية كل حاسة عن الأخرى وهذا ربما يفسر اتجاه الفروق في الذكاء السمعي لصالح المكفوفين.

٢ نتائج اختبار توكي للفروق بين المتوسطات التي كانت قيمة ف دالة فيما يتعلق بالفروق داخل المجموعات في متغير الجنس والمرحلة العمرية

جدول رقم (6)

الفروق بين متوسطات درجات العاديين والمكفوفين من الجنسيين باستخدام اختبار توكي في الذكاء البصري والسمعي والجسمي.

الذكاء	المجموعات	الفروق بين المتوسطات	الدلالة	اتجاه الدلالة
البصري	ذكور عادى-إناث عادى	1.28	0.01	لصالح الإناث العاديين
	إناث عادى -إناث غير عادى	1.82	0.01	لصالح الإناث العاديين
	إناث عادى -ذكور غير عادى	2.04	0.01	لصالح الإناث العاديين
السمعي	ذكور عادى-ذكور غير عادى	1.76	0.01	لصالح الذكور المكفوفين
	إناث عادى-ذكور غير عادى	1.91	0.01	لصالح الذكور المكفوفين
الجسمي	ذكور عادى-إناث عادى	1.33	0.01	لصالح ذكور عادى
	ذكور عادى-ذكور غير عادى	0.92	0.05	لصالح ذكور عادى

تشير نتائج الجدول إلى ما يأتي:

إن الفروق في الذكاء البصري كانت لصالح الإناث العاديين. والفروق في الذكاء الجسمي كانت لصالح الذكور العاديين وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة (عزو إسماعيل؛ نافلة نجيب، 2004) التي أجريت على عينة من التلاميذ والتلميذات في غزه وقد كانوا في نفس أعمار الدراسة الحالية بالنسبة للعاديين حيث كان أعلي ترتيب في الذكاءات بالنسبة للذكور الذكاء الجسمي والمنطقي الرياضي وأعلي ترتيب بالنسبة للإناث كان الذكاء البصري واللغوي. كما أن دراسة محمد صالح الإمام (2007) والتي أجريت على عينات مختلفة من الذكور والإناث من 8-12 سنة قد أشارت إلى وجود فروق دالة بين الإناث والذكور في الذكاءات المتعددة.

٣ -الفروق بين متوسطي العمر الاصغر والاكبر على ابعاد المقياس. والجدول التالي يوضح الفروق بين متوسطات العمر الأصغر ومتوسطات العمر باستخدام تحليل التباين:

جدول رقم (8)

الفروق بين متوسطات درجات الأطفال العاديين والمكفوفين بالنسبة بناء على متغير العمر باستخدام اختبار توكى

الذكاء	المجموعات	الفروق بين المتوسطات	الدلالة	اتجاه الدلالة
البصري	من 5-7 عادى و8-12 عادي	1.27	0.01	لصالح العاديين من 5-7
	من5-7 عادى ومن8 -12 غير عادى	1.01	0.01	لصالح العاديين من 5-7
	من 8-12 عادى ومن 5-7 غير عادى	1.59	0.01	لصالح العاديين من8-12
	من 8-12 عادى ومن8-12 غير عادى	1.33	0.01	لصالح العاديين من 8-12
السمعي	من 5-7 عادى من 8-12 عادى	0.99	0.01	لصالح العاديين من 8-12
	من 5-7 عادى من 8-12 غير عادى	1.25	0.01	لصالح غير العاديين من8-12
	من 8-12 عادى ومن 5-7 غير عادى	2.01	0.01	لصالح العاديين من 8-12
	من 8-12 عادى ومن 8-12 غير عادى	2.25	0.01	لصالح العاديين من 8-12

يشير الجدول الي أن الفروق في الذكاء البصري كانت لصالح العاديين في المقارنات الاربعة وكانت لصالح السن الأصغر عند مقارنته بالعمر الأكبر في فئة العاديين.

وربما كانت هذه النتائج تتفق مع نظرية بياجية وتطبيقاتها بالنسبة للأطفال سن 4 -7 سنوات فيا يتعلق بالذكاء البصري فهم يتعاملون مع الصور أكثر من الكلمات لفهم العالم من حولهم. هذا بالإضافة إلى ما جاء في الدراسات الفسيولوجية من أن الجهاز العصبي المركزي

يشير إلى وجود فروق في رسم المخ ترجع إلى القدرة البصرية. التي ربما تكون انشط في مرحلة الطفولة المبكرة

كما يشير الي ان الفروق بين الفئات الأربعة في الذكاء السمعي كانت لصالح العمر الأكبر عاديين وغير عاديين وقد يرجع ذلك إلى كثرة استخدام الذكاء السمعي في فصول الدراسة بالنسبة للعمر الاكبر .وهو ما يتفق مع نتائج محمد صالح الإمام من أن مؤشرات الذكاءات المتعددة تزداد بزيادة سنوات الدراسة (محمد صالح الإمام، 2007).

خاتمـة:

استطاعت هذه الدراسة أن تبرهن على أن المقياس الذي تم إعداده صالح للكشف المبكر عن الذكاءات المتعددة للأطفال العاديين وبعض ذوي الإعاقات في مرحلتي ما قبل المدرسة والتعليم الابتدائي ومدارس التربية الفكرية. كما استطاعت التجربة الاستطلاعية التي طبقت على عينات من الأطفال العاديين والمكفوفين من الجنسين ومن مرحلتين عمريتين مختلفتين أن تكشف عن الفروق الفردية ين تلك العينات، والنتائج في صورتها الحالية توحي بالكثير من التساؤلات البحثية مثل:

- هل تفضيلات الأطفال كما جاءت في استجاباتهم لبنود المقياس تعبر عن قدرات حقيقية أم تعبر عن رغبات الأطفال في تقوية هذه الذكاءات؟
- هل تتفق تفضيلات الأطفال مع ملاحظات المعلمين والمعلمات والوالدين عن الذكاءات المتعددة لأطفالهم؟
- هل التكرارات الاعلي بالنسبة لذكاء معين تدل علي وجود موهبة لدي الطفل (موهبة أدبية او موسيقية...الخ)
- هل الفروق بين الذكور والإناث أو بين العمر الأصغر والعمر الأكبر أو بين العاديين والمكفوفين يمكن اعتباره ا مؤشرًا يمكن الاعتماد عليه في إعداد البرامج التربوية أو التعليمية خاصة بالنسبة للإعاقات المختلفة؟

- هل هناك علاقة بين بعض المتغيرات الديموغرافية الأخرى مثل المستوي الاجتماعي الاقتصادي الثقافي للأسرة أو الريف والحضر ...الخ وبين معرفة الأطفال بالأنشطة المرتبطة بالذكاءات المتعددة؟

تلك موضوعات نأمل أن تحظي باهتمام الباحثين في رياض الأطفال والتعليم الابتدائي ومن يعملون في مجال تعليم وارشاد ذوي الإعاقات بصفة خاصة. كما نأمل ان توحي للمسؤولين عن التعليم بالاهتمام بتدريب المعلمين والأسر والجمعيات الأهلية على اكتشاف الحواس القوية لدي الطفل ورعايتها باعتبارها مدخلا للتعلم، تعلم ما يفهمه وما يستطيع، بطريقته وسرعته الخاصة. وربما يؤدي دلك إلى تقوية الحواس الأخرى إذا ما وجد الطفل نفسه يفهم ويستطيع.

المراجع العربية:

١. السيد علي سيد أحمد: (2003)، نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها في مجال صعوبات التعلم، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

٢. إيمان زكي محمد أمين: (2006)، برنامج أنشطة متكامل لتنمية الذكاء المنطقي الرياضي والذكاء البصري المكاني، كلية البنات، جامعة عين شمس.

٣. إيناس السيد محمد أحمد: 0(2005)، برنامج تليفزيوني لتنمية الذكاء اللغوي، الحركي، الاجتماعي، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

٤. عزو إسماعيل عفانة؛ نافلة نجيب الخزندار: (2007)، التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة، دار المسيرة، عمان

٥. عزة عبد الله: (2008)، دراسة تقويمية لواقع فصول التهيئة بمدارس التربية الفكرية، رسالة ماجستير، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

٦. عبد المنعم توفيق: (2004)، التنشئة التربوية: دراسة مقارنة بين المتفوقين تحصيليًا والعاديين من تلاميذ المدارس الإعدادية بمملكة البحرين، الكويت، المجلة التربوية م 19 ع73

٧. عفاف أحمد عويس (2003)، النمو النفسي للطفل، دار الفكر، عمان

٨. عفاف أحمد عويس (2006)، مقياس للذكاء الوجداني للأطفال 4-10 سنوات، الانجلو المصرية.

٩. علا عبد الرحمن: (2005)، تنمية الذكاء الوجداني وأثره على قدرات التفكير الإبداعي لدي الأطفال العاديين، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

١٠. ليندا، ج، شيفرد: (2004)، أنثوية العلم، ترجمة يمني الخولي، الكويت عالم المعرفة، ع306.

١١. محمد أحمد صالح الإمام: (2007)، مؤشرات الذكاء المتعدد دراسة مقارنة لدي عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم العاديين والمتفوقين دراسيا مجلة الطفولة العربية، مجلد 8، عدد27.

١٢. محمد محمود محمد عطا: (2007)، فاعلية برنامج متعدد الوسائط في اكتشاف وتنمية بعض مجالات الذكاءات المتعددة لدي الروضة، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

١٣. مني عبد الخالق: (2007)، أساليب التعلم المرتبطة بالذكاءات المتعددة لتحسين مستوي التحصيل الدراسي، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

١٤. نهي الزيات: 2006، تنمية الذكاء الوجداني لدي الأطفال المضطربين سلوكياً باستخدام أنشطة اللعب، رسالة دكتوراه، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة.

المرجع الأجنبية:

15. Bireley, M; Languis, Williamson (1992), Physiological Uniqueness: A new perspective on the learning disabled / gifted child journal.

16. Branton, Shearer (2006), assessing the multiple intelligences: what good can come of it? In the teachers, own words, www. Mire search. Org.

17. Brenton, Shearer (2006), towards an integrated model of Tribrachic and Multiple intelligences, www .MI Researech.org.

18. Cluck, M. & Hess, D (2003), Improving student motivation with multiple intelligences: http://search Event. Com/login.

19. Condos, Pat; Parks, Diana; Sold wedel, Rita (2000), Enhancing vocabulary and language using Multiple intelligences, Research project saint Xavier university and skylight professional development.

20. Gannon, Margaret (2005), Identifying teachers dominant multiple intelligence and the influence on classroom instruction, Volume 65 - 11a of dissertation abstracts international page 4089 publications number/ order number AA3153967 in dissertation abstracts 2005-2007/01.

21. Gardner, Howard (2003), multiple intelligences after twenty years, paper presented at the American educational research association, Chicago, Illinois, April 2003.

22. Grain, Michael &Hansel, Patricia (2001), Boys and girls learn differently a guide for teachers and parents, Josses bass publishers.

23. Guess, Faith Gabrielle (2005), Dramatic playing beyond the theory of multiple intelligences, Research in drama education, customer services of Taylor &Francis group journal, v10 n1 p43-54.

24. Harrell, Kathryn Sandiford (2003), An inquiry into Gardner's theory of multiple intelligences and strengths of students placed in special education under mildly disabled categories (Howard Gardener), Georgia-south-university,(1264)

25. Laurence, E.B. (1995), Creative thinking differences in three groups of exceptional children as expressed through completion of figural forms. Roper Review, 17,248-652.

26. Mages, Wendy Karen (2008), Does creative drama promote language development in early childhood. A review of the methods and measures employed in the empirical literature, Review of educational research, v68, nip12h-152.

27. 13-Poplin, M.S. (1993), multiple intelligences and the learning disabled. Unpublished manuscript, The Claremont graduate School, Claremont, CA.

28. Retting, Michael (2006), Using the Multiple intelligences to Enhance instruction for young children and young children with disabilities, Early children education journal, v32 n4 p255-259.

29. Soloist, M. (1995), How to achieve academic and creative success in spite of the inflexible, unresponsive higher education system. Journal of Learning Disabilities, 284-6.

30. Susan, D. & Dale, S. (2004), multiple intelligences and reading achievement: an examination of the Teal inventory of multiple intelligences. Journal of Experimental Education, 73, 1, pp12-41.

31. Hurler, P. (2003), improving student academic reading achievement with multiple intelligences teaching strategies.

2 -الفهم السياسي للأطفال، عفاف عويس (2014)

تقدم هذه الدراسة استعراضا لبعض الجهود العلمية في موضوع الفهم السياسي بكلية رياض الاطفال قبل وبعد ثورة يناير 2011. كما تقدم نتائج دراسة ميدانية اجريت للتعرف عما يدور في اذهان الاطفال عن بعض الموضوعات التي لها علاقة بما حدث اثناء الثورة، ثم تقدم اجراءات تصميم مقياس للفهم السياسي لأطفال ما قبل المدرسة والصفوف الثلاثة الاولي من التعليم الاساسي، يفيد في اعداد البرامج والانشطة عن هذا الموضوع.

اولا: الوعي السياسي في البحوث العلمية بكلية رياض الاطفال قبل وبعد ثورة 25 يناير 2011:

اشارت وثيقة المعايير القومية لرياض الاطفال (2008) الي ان الطفل ينبغي ان ينمو نموا شاملا متوازنا متكاملا، يعرف حقوقه وواجباته ويمارسها، يشعر بالانتماء والمواطنة والقبول والتقبل يحترم التنوع والمساواة يتحمل مسؤولية اتخاذ القرار ، يشارك مجتمعياً.

كما ان منهج الانشطة لرياض الاطفال الصادر عن وزارة التربية والتعليم (2011) يتضمن الاهتمام بتضمين المنهج موضوعات عن المفاهيم السياسية واهمها المواطنة التي ترتكز على اربعة قيم رئيسية هي: المساواة، الحرية، المشاركة، المسؤولية.

وهناك العديد من الموضوعات المرتبطة بالمفاهيم السياسية تم تسجيلها من طلاب الدراسات العليا لنيل درجة الماجستير والدكتوراه ومعظمها تحتوي على برامج تربوية عن الوعي السياسي يمكن تضمينها في منهج الانشطة. وبمراجعة البحوث العلمية المسجلة في كلية رياض الاطفال خلال العشر سنوات السابقة على الثورة وعددها 236 موضوع كان من ضمنها موضوعات عن الوعي السياسي مثل: مفهوم الوطن، تقبل الآخر ، الاحترام، المشاركة الاجتماعية، السلام، القيم الثقافية والتاريخية، الوعي السياسي للمعلمة، بنسبة 9% من الموضوعات المسجلة لنيل درجة الماجستير او الدكتوراه.

وفي عام 2011 \ 2012 تم تسجيل 147 موضوع تضمنت موضوعات عن الامن الانساني، حقوق الطفل، الوعي السياسي، الانتماء، الوعي السياحي، القيم الثقافية، والوعي الحضاري، والثقافات المتعددة، والقصص التاريخية، والمواطنة، اتخاذ القرار ، التسامح،

الديمقراطية، الممارسة السياسية بنسبة 7.5% من الموضوعات المسجلة (دليل طالب الدراسات العليا والبحوث، 2010 \2011، 2012 \2013).

وفي مؤتمر كلية رياض الاطفال الدولي الثالث (السنوي العاشر) الذي عقد في 20 ابريل 2013 تحت عنوان: رؤي مستقبلية لأعداد طفل الروضة في ضوء المستجدات المعاصرة. كان أحد محاوره بعنوان: المستجدات الثقافية والاجتماعية، وقد تضمن موضوعات عن الانتماء، المواطنة، التربية البيئية، الهوية الثقافية، تعدد الثقافات، وتقبل الآخر، التنشئة السياسية بين الواقع وحلم المستقبل حقوق الطفل المواطنة، والعولمة، الحرية، والديمقراطية، العدالة الاجتماعية، الا ان البحوث التي قدمت للمؤتمر في هذا المحور كانت عبارة عن ورقتان عمل ودراستان عن حقوق الطفل في ليبيا والاردن وبحث عن قيم المواطنة للمغتربين وبحث عن بعض المفاهيم التاريخية عن مصر الفرعونية.

ومن بين الاوراق التي قدمت للمؤتمر ورقة مني جاد (2013) وهي بعنوان: تصور مقترح لممارسات حياتية لاكتساب طفل الروضة مبادئ المواطنة والانتماء لتحقيق المعايير القومية لرياض الاطفال. جاء بها ان ثقافة المواطنة والانتماء ليست معلومات تحشد في الذهن عن الكرامة والحرية والمساواة والحق في الاختلاف انما تقوم على الممارسة الفعلية لهذه الحقوق والاعتراف بها كحقوق للآخرين وان الاتجاهات التربوية المعاصرة تجعل الطفل هو محور العملية التعليمية، كما اشارت الي اهمية مشاركة المجتمع المدني خاصة الاسرة، وتأثير ما يسمي بالمنهج الخفي (العادات السلوكية والقيم التي يكتسبها الطفل من المعلمة دون تخطيط من جانبها) على نواتج التعلم. وقدمت عدد من المقترحات لتفعيل معايير المواطنة في منهج رياض الاطفال منها ما يصب في مهارات المعلمة المعرفية والشخصية ومنها ما يرجع الي التواصل مع الاسرة والمجتمع المحلي والاعلام. ومنها ما يبدو في صورة ممارسات يقوم بها الطفل. كما قدمت هيكل لنموذج مقترح للتخطيط المشترك بين الروضة والاسرة واجهزة الاعلام والمجتمع المحلي. (مني جاد 2013)

في دراسة اخري نشرت في مجلة الطفولة الصادرة عن كلية رياض الاطفال جامعة القاهرة يناير 2013 للباحثة ايناس سعيد عبد الحميد وهي بعنوان: تصور مقترح لممارسات حياتية لتنمية الوعي السياسي في ضوء احداث ما بعد ثورة 25 يناير لدي طفل لروضة تضمنت

الدراسة العديد من التعريفات لعدد من المفاهيم السياسية كما جاءت في الدراسات التي اهتمت بالوعي السياسي لطلاب الجامعة والمدارس الثانوية والتعليم الاساسي وطفل الروضة، كما اشارت لعدد من المؤتمرات العلمية التي عقدت بعد الثورة بهدف مناقشة قضايا الطفل المصري بعد الثورة. وذكرت في تحديدها للهدف من الدراسة انها تسعي لتقديم تصور مقترح للوعي السياسي لطفل الروضة يضم قائمة بالممارسات السياسية التي يمكن ان تقدم للطفل من خلال منهج الانشطة بهدف اكتساب بدايات الوعي السياسي، كما سوف تقدم دليل للمعلمة، وحددت عناصر قائمة الوعي السياسي بما يأتي: المواطنة، الهوية، الديمقراطية، المشاركة السياسية. واضافت ان تقديم هذه الممارسات الحياتية للطفل يحتاج الي: معلمة مدربة واعية، بيئة تربوية، انشطة تربوية، ادوات لتنفيذ الانشطة. (ايناس سعيد عبد الحميد، 2013).

يلاحظ على ما تقدم ان هناك اهتمام بالوعي السياسي لأطفال ما قبل المدرسة في دراسات الماجستير والدكتوراه قبل الثورة وبعدها. يلاحظ ايضا تضمين وثيقة المعايير القومية للتنمية الشاملة للطفل واهتمام من جانب وزارة التربية والتعليم بتضمين الوعي السياسي في منهج الانشطة الذي تلتزم به المعلمة في رياض الاطفال. كما ان هناك برامج ومقترحات لكيفية تقديم الوعي السياسي لأطفال ما قبل المدرسة. السؤال الذي يفرض نفسه الآن ما هو ناتج هذه الجهود على تحديد آليات اكتساب الطفل للوعي السياسي؟

لاحظنا عدم نحددوأحيانا خلط بين المفاهيم السياسية وبعض المفاهيم الثقافية والاجتماعية الواسعة في بعض الدراسات التي قدمت برامج تدريبية للطفل عن بعض المفاهيم مثل مفهوم العولمة والهوية الثقافية والمواطنة مما جعل الباحث يصعب عليه تحديد المعني الاجرائي للمفهوم وبالتالي لا يستطيع تقديم الخبرة المناسبة للطفل. بالإضافة الي ان هذه البرامج لم يتم الاستفادة منها من جانب مراكز البحوث وواضعي منهج الانشطة في وزارة التربية والتعليم وابتعاد المعلمات عن تضمين المنهج موضوعات عن الفهم السياسي ربما لعدم وجود نماذج لتقديم هذه الخبرة للأطفال.

لاحظنا ايضا عدم وجود دراسة واحدة اهتمت برصد خبرات الاطفال عن بعض المفاهيم السياسية التي اكتسبها من الواقع الثقافي الذي يعيش فيه والني يختلف باختلاف الثقافات الفرعية

داخل المجتمع خاصة في السنوات الاخيرة، ذلك النوع من الدراسات الذي يمثل حجر الاساس للبرامج التنموية للأطفال، وهي ايضا الطريق الي التعلم الذاتي ومن ثم ثبات الخبرة.

مقياس الفهم السياسي للأطفال:

تبين لنا من العرض السابق الحاجة الي الاهتمام بالوعي السياسي للأطفال منذ الطفولة المبكرة كموضوع هام من موضوعات جودة التعليم. الذي يسعي الي النمو الشامل المتكامل للأطفال في مرحلة التعليم الاساسي. كما تبين لنا اهمية التعرف على خبرات الاطفال وما يدور في اذهانهم حتى يمكننا ان نعد البرامج والانشطة المناسبة للتنمية السياسية للطفل في مرحلة رياض الاطفال والتعليم الابتدائي من اجل بناء جيل يقدر معني المواطنة والانتماء، ويعرف حقوقه وواجباته ويمارسها، ويحترم التنوع والمساواة ويفهم معني المسؤولية السياسية بمعناها الواسع وهو المشاركة في الانتخابات والاقتناع بتداول السلطة. وهي المفاهيم التي دعت اليها وثيقة المعايير القومية للتعليم والتعلم في رياض الاطفال الصادرة في (2008) لذلك كان من المهم ان تكون هناك اداة لقياس مدي فهم اطفال الروضة لموضوعات المواطنة والانتماء يفيد منه الباحثون والمعلمات في اعداد البرامج والانشطة الخاصة بهذا الموضوع.

تعريف الوعي السياسي:

الفهم يسبق الوعي وهو فيما يري فؤاد أبو حطب يختلف عن المعرفة لأنه يعني التحويل من محتوي الي آخر او من صيغة الي اخري مع ضرورة الربط بين الذاكرة التي تتضمن التعرف وبين الفهم حتى لا تصبح المعلومات مجموعة من المعارف المنفصلة (فؤاد ابو حطب، 2011، 667). وهو مرحلة تسبق الوعي الذي يتضمن التقدير وسلامة الادراك (المعجم الوسيط، 1044) والاستشعار (كمال دسوقي، 1989، 159) والاهتمام (oxford dictionary, 43) ومعرفة الحقيقة والامكانات والاهداف (فرج طه وآخرون 1992، 848) ويؤثر في توجيه السلوك نحو الموضوع (احمد قنديل، 2010) وهي وظائف معرفية تنمو وتتبلور في مراحل تالية على مرحلة الطفولة.

والفهم قدرة ادراكية تتضمن انتباه انتقائي يجعل للمعلومات معني وذاكرة نشطة تختزن المعلومات في الذاكرة بعيدة المدي (ليندا دافيدوف، 1988،159) وتستدعيها في المواقف

الحياتية. ويتأثر الانتباه الانتقائي بالحاجات والاتجاهات والقيم والاحداث البيئية وغير المتوقعة، فالطفل الذي ينتبه الي الانشطة والالعاب التي تحتاج الي تبادل الرأي او تبادل الادوار في اللعب مثلا يعكس اتجاهات وقيم سائدة في اسرته اومدرسته. وتلعب المنبهات غير اللفظية او غير المباشرة دورا كبيرا في الانتباه الانتقائي.

التعريف الاجرائي للفهم السياسي:

بناء على ذلك فإن هذا المقياس يهدف الي التعرف على ما يفهمه الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة والمتوسطة بالنسبة لبعض الموضوعات المرتبطة بالمواطنة والانتماء وهي: الانتماء للوطن، المساواة، الحرية، الديمقراطية، المسؤولية السياسية. فيما يلي التعريف الاجرائي لهذه المفاهيم:

الانتماء: فهم معني الوطن والعلم والنشيد الوطني واللغة المشتركة.

المساواة : فهم معني المساواة في الحقوق وتقبل الآخر المختلف (في الجنس واللون والسن والطبقة الاجتماعية والعقيدة)

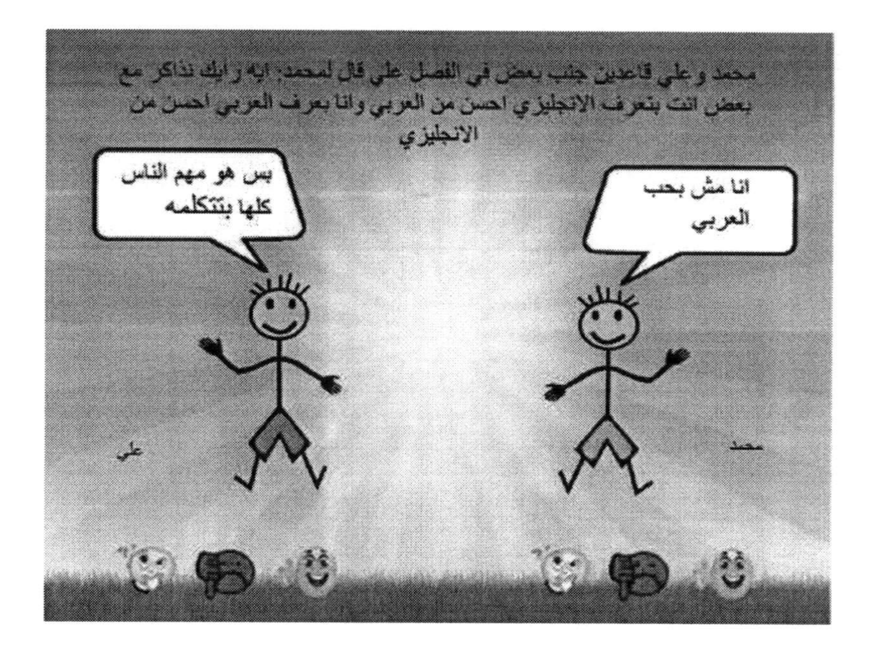
الحرية: فهم معني الحرية بحيث لا تضر الآخرين مثل: حرية الرأي وحرية اللعب.

الديمقراطية: فهم معني تبادل الرأي والتشاور واحترام رأي الاغلبية حتى لو كان مخالفا لما يحب.

المسئوليةالسياسية : فهم معني المشاركة الايجابية في تنظيم العمل الجماعي ووضع قواعد العمل النيابي وتداول المسئولية والدفاع عنها.

اجراءات اعداد المقياس:

بناء على التعريفات السابقة تم اعداد 30 موقف حواري مصور ، ستة مواقف لكل مفهوم، يتضمن الموقف حديث بين طفلين يعكس أحدهما اتجاه ايجابي نحو المفهوم ويعكس الآخر اتجاه سلبي كما في المثال التالي:



اجراءات التطبيق والتصحيح:

يطبق المقياس فرديا وليس له وقت محدد كما يمكن تطبيقه في وقتين منفصلين إذا شعر الفاحص بحاجة الطفل الي ذلك. هناك بعض الشروط العامة لضمان سلامة التطبيق ودقة النتائج تمت الاشارة اليها في ورقة التعليمات مثل:

- التعرف على المقياس وقراءة التعليمات قبل التطبيق للحرص على اقامة علاقة ودية مع الطفل وبعث الطمأنينة في نفسه والتأكيد على انه ليس اختبارا تحصيليا.
- الجلوس في مكان هادئ بعيدا عن المشتتات (وجود أحد افراد اسرة الطفل او الاطفال، اوالتلفزيون.... الخ).
- تقدم التعليمات للطفل كما هي وإذا احتاج الامر يعاد قراءتها ثانية حتىيتم التأكد من فهم الطفل لها.
- تقدم عبارات التشجيع دون مبالغة حتى لا يفهم الطفل ان هناك اجابة صحيحة واخري خاطئة

- يتم ملء بيانات الطفل في ورقة الاجابة ثم البدء في تطبيق المقياس وتسجيل استجابات الطفل بالنسبة لكل موقف كما هو موضح في ورقة الاجابة. وبعد الانتهاء يتم جمع درجات كل بعد ورسم البروفيل الخاص بالطفل.

تفسير الدرجات:

هذا الاختبار ذو طبيعة تشخيصية وليس تصنيفية لذلك فإن الاعتماد على الدرجة الكلية في تقدير الفهم السياسي للطفل لا يفيد. وتعتبر درجة الطفل علي كل بعد من ابعاد المقياس مؤشرا لمدي فهمه للمعني المتضمن في هذا البعد. والدرجة 36 تمثل النهاية العظمي للدرجات في كل بعد. والدرجة 24 فاقل تعبر عن تردد اوضعف في فهم المعني. ويمكننا الرسم البياني من المقارنة بين درجة الفهم في الابعاد المختلفة.

الخصائص السيكو مترية:

تم حساب الثبات والصدق على عينة قوامها 50 طفل وطفلة في فئتي العمر من 7-5 ومن 8-10 سنوات وفيما بلي معاملات الثبات والصدق.

الثبات:

تم استخدامطريقة ألفا كرونباخ، لحساب الثبات والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (1)

يوضح ثبات المقياس بطريقة ألفا

أبعاد المقياس	معامل الثبات
الانتماء	0.45
المساواة	0.58
الحرية	0.76
الديمقراطية	0.43
المسئولية السياسية	0.37
المقياس ككل	0.81

تشير النتائج الي ان معامل ثبات الدرجة الكلية وكذلك بعد الحرية مرتفع بينما معامل الثبات في باقي الابعاد منخفض ربما كان السبب في ان هذه المفاهيم لم تتبلور في اذهان الاطفال بعد.

وقد تم حساب ثبات المقياس لكل محور من المحاور على حده، باستخدام طريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره 15 يوما والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (2)

يوضح ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق

أبعاد المقياس	إعادة التطبيق
الانتماء	.986**
المساواة	.991**
الحرية	.990**
الديمقراطية	.992**
المسئولية	.987**
المقياس ككل	.997**

* دالة عند مستوى دلالة 0.05. ** دالة عند مستوى دلالة 0.01.

الصدق:

تعتبر الأداة صادقة عند قياس الظاهرة التي وضعت من أجلها، وقد تم استخدام معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس في التطبيق الاول والثاني كما يلي.

جدول رقم (3)

يوضح معامل الارتباط بالدرجة الكلية

أبعادالمقياس	معامل الارتباط (التطبيق الأول)	معامل الارتباط (التطبيق الثاني)
الانتماء	.891**	.892**
المساواة	.839**	.836**
الحرية	.882**	.892**
الديمقراطية	.909**	.904**
المسئولية	.859**	.862**

* دالة عند مستوى دلالة 0.05. ** دالة عند مستوى دلالة 0.01.

يتضح من الجدول أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس مرتفعة ودالة عند مستوى دلالة 0.01

الدراسة الاستطلاعية للمقياس:

تم تجربة المقياس على عينه من الاطفال في مرحلة ما قبل المدرسة والصفوف الثلاثة الاولي من التعليم الابتدائي قوامها 50 طفل وطفله من بيئات تمثل الطبقة المتوسطة بشرائحهاومرحلتي العمر من 5-7 (المرحلة الحدسية) ومن 8-11(مرحلة التفكير العياني) حسب بياجيه للتحقق من الفروض التالية:

الفروض:

- لا يوجد فرق بين الذكور والاناث على مقياس الفهم السياسي (الدرجة الكلية والابعاد).
- لا يوجد فرق بين كون الام تعمل أولا تعمل على مقياس الفهم السياسي للأطفال (الدرجة الكلية والابعاد).
- لا يوجد فرق بين فئتي العمر 5-7 و8-10 على مقياس الفهم السياسي (الدرجة الكلية والابعاد)

وصف العينة: تم اجراء الدراسة الاستطلاعية على عينة من الاطفال قوامها 50 طفل كما يلي:

جدول رقم (4)

توزيع العينة الاستطلاعية

المتغيرات	الفئات	ذكور: ن= 23	اناث: ن= 27	المجموع
العمر	من 5-7	13	11	24
	من8-10	10	16	26
عمل الام	تعمل	12	15	27
	لا تعمل	11	12	23

عرض النتائج:

1-**نتائج الفرض الاول** : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس الفهم السياسي (الدرجة الكلية والأبعاد).

جدول (5)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس الفهم السياسي

الفهم السياسي	المجموعة	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	ف	"ت"
الانتماء	ذكر	23	26.91	3.777	.604	.432
	أنثي	27	26.44	3.856		
المساواة	ذكر	23	26.65	3.433	2.417	.844
	أنثي	27	25.63	4.869		
الحرية	ذكر	23	31.83	6.162	.418	.118
	أنثي	27	31.63	5.610		
الديمقراطية	ذكر	23	26.43	3.043	2.082	.045
	أنثي	27	26.48	4.127		
المسئولية السياسية	ذكر	23	25.70	3.636	.626	1.648
	أنثي	27	27.30	3.232		
الدرجة الكلية	ذكر	23	137.52	13.684	.776	.010
	أنثي	27	137.48	15.134		

* دالة عند مستوى دلالة 0.05. ** دالة عند مستوى دلالة 0.01.

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس الفهم السياسي (الدرجة الكلية والأبعاد) ، فقد كانت جميع قيم "ت" أقل من 1.96

وهي الحد الأدنى لدلالة "ت" عند مستوى دلالة 0.05، كما كانت جميع قيمة "ف" لاختبار التجانس وصلاحية اختبار "ت" غير دالة، مما يعني صلاحية استخدام اختبار "ت".

2-**نتائج الفرض الثاني:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال الأمهات العاملات وغير العاملات على مقياس الفهم السياسي (الدرجة الكلية والأبعاد).

جدول(6)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات أطفال الأمهات العاملات وغير العاملاتعلى مقياس الفهم السياسي

الفهم السياسي	المجموعة	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	ف	"ت"
الانتماء	تعمل	27	26.04	3.878	.048	1.268
	لا تعمل	23	27.39	3.627		
المساواة	تعمل	27	25.89	4.766	1.506	.376
	لا تعمل	23	26.35	3.663		
الحرية	تعمل	27	29.44	5.508	.011	**3.287
	لا تعمل	23	34.39	5.052		
الديمقراطية	تعمل	27	25.04	3.131	.555	**3.288
	لا تعمل	23	28.13	3.520		
المسئولية السياسية	تعمل	27	26.07	2.960	3.351	1.071
	لا تعمل	23	27.13	4.003		
الدرجة الكلية	تعمل	27	132.48	12.653	.232	**2.873
	لا تعمل	23	143.39	14.196		

* دالة عند مستوى دلالة 0.05. ** دالة عند مستوى دلالة 0.01.

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال الأمهات العاملات وغير العاملات على مقياس الفهم السياسي (الانتماء-المساواة-المسئولية السياسية) ، فقد كانت جميع قيم "ت" أقل من 1.96 وهي الحد الأدنى لدلالة "ت" عند مستوى دلالة 0.05.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال الأمهات العاملات وغير العاملات على مقياس الفهم السياسي (الحرية-الديمقراطية-الدرجة الكلية) ، عند مستوى

دلالة 0.01، فقد كانت جميع قيم "ت" أكبر من 2.58 وهي الحد الأدنى لدلالة "ت" عند مستوى دلالة 0.01، وكانت هذه الفروق لصالح الأمهات غير العاملات والذي كان متوسط درجات أبنائهن أعلى من متوسط درجات أبناء الأمهات العاملات

3-نتائج الفرض الثالث: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال في سن من 5الي اقل من 7 والأطفال في سن من 7-10سنة على مقياس الفهم السياسي (الدرجة الكلية والأبعاد).

جدول(7)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الأطفال في سن من 5-7 والأطفال في سن من 8-10سنة على مقياس الفهم السياسي

الفهم السياسي	المجموعة	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	ف	"ت"
الانتماء	من 5-7	24	25.88	3.248	2.719	1.422
	من 8-10	26	27.38	4.158		
المساواة	من5-7	24	25.42	4.708	.587	1.092
	من 8-10	26	26.73	3.779		
الحرية	من5-7	24	29.63	4.670	2.664	**2.588
	من 8-10	26	33.65	6.164		
الديمقراطية	من5-7	24	25.08	2.962	.439	**2.741
	من 8-109	26	27.73	3.779		
المسئولية السياسية	من5-7	24	26.58	3.006	.905	.045
	من 8-10	26	26.54	3.932		
الدرجة الكلية	من5-7	24	132.58	12.666	.853	2.445*
	من 8-10	26	142.04	14.518		

* دالة عند مستوى دلالة 0.05. ** دالة عند مستوى دلالة 0.01.

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن جميع قيمة "ف" لاختبار التجانس وصلاحية اختبار "ت" غير دالة، مما يعني صلاحية استخدام اختبار "ت".

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال في سن من 5-7 سنوات والأطفال في سن من 8-10سنة على مقياس الفهم السياسي (الانتماء-المساواة-المسئولية السياسية)، فقد كانت جميع قيم "ت" أقل من 1.96 وهي الحد الأدنى لدلالة "ت" عند مستوى دلالة 0.05.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الأطفال في سن من 5-7 سنوات والأطفال في سن من 8-10سنة على مقياس الفهم السياسي (الحرية-الديمقراطية-الدرجة الكلية)، عند مستوى دلالة 0.05، فقد كانت جميع قيم "ت" أكبر من 1.96 وهي الحد الأدنى لدلالة "ت" عند مستوى دلالة 0.01، وكانت هذه الفروق لصالح الأطفال في سن من 8-10سنة والذي كان متوسط درجاتهم أعلى من متوسط درجات الأطفال في سن 5-7 سنوات.

تعليق عام على النتائج:

تشير نتائج هذه الدراسة الاستطلاعية التي كان الهدف منها تجريب المقياس على عينات من الاطفال الذين وضع المقياس من اجلهم الي عدم وجود فروق بين الاناث والذكور في الدرجة الكلية والابعاد وربما كان السبب ان العي نة كانت من مستوي اجتماعي اقتصادي متجانس، (القاهرة). مما يجعلنا في حاجة الي تطبيق المقياس علس عينات تمثل ثقافات فرعية اخري مثل الريف والحضر والمستوي الاجتماعي الاقتصادي المرتفع والمنخفض.

وبالنسبة للفرض الثاني (ابناء الامهات العاملات وغبر العاملات) والفرض الثالث (السن الاصغر والاكبر) فإن عدم وجود فروق في ابعاد: الانتماء والمساواة والمسئولية السياسية قد برجع الي ان معظم استجابات الاطفال على المواقف في هذه الابعاد كانت (لا اعرف) خاصة بالنسبة للسن الاصغر وبصفة خاصة الابعاد التي تتحدث عن تداول الادوار او تبادل انتخاب مندوب عن الاطفال. وهو ما يشير اليه متوسطات الدرجات في هذه الابعاد والتي تقترب من النهاية العظمي لمجموع استجابات (لا اعرف) في كل بعد وهي 24 درجة. وهذا ما تمت ملاحظته ايضا اثناء تطبيق المقياس. الامر الذي يحتاج الي التأكد منه ايضا بتطبيق المقياس

على عينات أكبر. وربما يكون هذا مؤشرا لحاجة الاطفال الي انشطة وبرامج تناسب هذه المرحلة العمرية.

المراجع:

١. ايناس سعيد عبد الحميد، تصور مقترح لممارسات حياتية لتنمية الوعي السياسي لدي طفل الروضة في ضوء احداث ثورة 25 يناير، مجلة الطفولة عدد 13، كلية رياض الاطفال جامعة القاهرة.

٢. عفاف عويس، 2012، رؤية اطفال مصر لأحداث ثورة 25 يناير، ورقة بحثية مقدمة لندوة سينما الاطفال في مصر، مهرجان القاهرة الدولي لسينما الاطفال رقم 21، 2012

٣. عفاف عويس، 2013، اطفالنا في عالم يتغير، المؤتمر العلمي الاول لثقافة الطفل، الطفل والمستقبل، 9-11 ابريل 2013 الهيئة العامة لقصور الثقافة، وزارة الثقافة

٤. عفاف عويس، 2013 الوعي السياسي للأطفال في البحوث العلمية قبل الثورة وبعدها، ندوة البحوث العلمية بعد ثورة 25 يناير، 22ابريل 2013، لجنة ثقافة الطفل. المجلس الأعلى للثقافة.

٥. فرج طه وآخرون، 1993، موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، دار سعاد الصباح.

٦. فؤاد ابو حطب،2011 بالقدرات العقلية، الانجلو المصرية.

٧. كلية رياض الاطفال، جامعة القاهرة دليل طالب الدراسات العليا والبحوث، 2011\ 2012.جامعة القاهرة،

٨. كلية رياض الاطفال، دليل طالب الدراسات العلياوالبحوث بنظام الساعات المعتمدة، 2012 \ 2013جامعة القاهرة

٩. كمال دسوقي، ذخيرة علوم النفس، المجلد الاول، وكالة الاهرام للتوزيع.

١٠. ليندا دافيد وف، ترجمةسيد الطواب وماهرعمر ،مدخل علم النفس، ط 3، دار ماكر وهيل للنشروالتوزيع.

١١. مني جاد، 2013، تصور مقترح لممارسات حياتية لاكتساب طفل الروضة مبادئ المواطنة والانتماء لتحقيق المعايير القومية لرياض الاطفال، المؤتمر الدولي الثالث لكلية رياض الاطفال بعنوان: رؤي مستقبلية لأعداد طفل الروضة في ضوء المستجدات المعاصرة. جامعة القاهرة.

12. Oxford word power dictionary, the world's authority on English language, 3rd edition, oxford university press

مقياس الاتجاه نحو العمل لمصلحة الجماعة

للأطفال (5-10) سنوات

اعداد: ا.د عفاف احمد عويس

يقيس هذا الا ختبار مدي تقدير الاطفال من 5الي 10 سنوات للمواقف والموضوعات التي تعبر عن تقدير العمل لمصلحة الفرد او المواقف والموضوعات التي تقدر حاجا ت الآخر والمحافظة على الملكية العامة.

وهو يتكون من 20 بند (12 موقف لفظي وستة مواقف مصورة وقصتين غير مكتملتين) وقد تم صياغة البنود بحيث تعبر عما يحدث في محيط الطفل داخل المنزل او في المدرسة او مع الاصدقاء او في المحيط الخارجي. ويمكن للمقياس ان يكون مفيدا في تصنيف الأطفال في مجموعات النشاط او العمل كما يمكن ان يفيد في اعداد البرامج التربوية والارشادية والبحوث العلمية .

إجراءات اعداد المقياس:

مفهوم الاتجاه نحو العمل لمصلحة الجماعة:

ويعتمد نمو الاتجاهات على قوانين النمو وعوامل النضج والتعلم وتكامل الخبرة وحاجات النمو ومطالبه بالنسبة لكل مرحلة عمرية. كما يعتمد على طبيعة الاتجاه ومكوناته ووظائفه، لذلك فإن بداية تكوين هذا الاهتمام او الميل او الاتجاه ينشأ ويكتسب منذ بدايات حياة الطفل حيث يبدأ بتكوين اتجاهات نوعية نحو الأم وأشخاص آخرين في بيئة الطفل المحيطة.

وباتساع خبرات الطفل الحياتية والمعرفية والتحصيلية وتفاعلها مع العناصر الثقافية المختلفة، والاتصال بأشخاص وموضوعات ومواقف اجتماعية أعم واشمل في مراحل العمر التالية يصبح هذا الاهتمام او الميل نحو اشخاص او أشياء او موضوعات اتجاهًا عامًا، ذا ثبات نسبي يعبر عن تقدير قيمة العمل لمصلحةالجماعة.

ويرتبط العمل لمصلحة الجماعة بطبيعة القيم السائدة في المجتمع ككل او في الثقافات الفرعية مثل الريف والحضر وفي الاسرة بخلفياتها الثقافية المختلفة. كما ترتبط بدرجة التكيف الشخصي والتكيف الاجتماعي للفرد.

وتعتبر مرحلة الطفولة المبكرة والمتوسطة المرحلة المناسبة لتكوين الاهتمامات والميول تمهيدا لان تصبح اتجاهات ذات ثبات نسبي في مراحل العمر التالية.

يكون الطفل في هاتين المرحلتين مهيا للتعلم من الخبرات الحياتية واكتساب المعارف والمدركات والمفاهيم التي تتعلق بموضوع الاتجاه من خلال القدوة والبرامج التربوية التي تشجع على الانطلاق نحو اهتمامات أبعد من حدود الذات.

لذلك كان من المهم ان يكون لدينا مقياسا لتقدير اهتمام او ميل الطفل نحو العمل لمصلحة الجماعة حتى يمكننا التخطيط للبرامج والانشطة التنموية والتربوية والارشادية للأطفال.

التعريف الاجرائي لمفهوم العمل لمصلحة الجماعة:

هو الميل او الاتجاه نحو العمل الجماعي ومراعات حاجات الغير والمحافظة على الممتلكات العامة. وهو ما يمكن أن نطلق عليه الاتجاه الإيجابي نحو الجماعة.

ابعاد المقياس:

تم تحديد ثلاثة ابعاد تعبر عن مقدار الميل او الاتجاه نحو العمل لمصلحة الجماعة في مرحلة العمر 5-10 سنوات كما يلي:

١) تقدير اللعب أوالعمل الجماعي في مقابل تقدير اللعب او العمل الفردي:

٢) تقدير حاجات الآخر في مقابل حاجات الذات

٣) المحافظة على الممتلكات العامة في مقابل المحافظة على الممتلكات الشخص ي فقط.

١. تقدير اللعب او العمل الجماعي/ تقدير اللعب او العمل الفردي:

الميل او الاتجاه نحو تقدير العمل الجماعي يبدو في اختيار الالعاب والانشطة الجماعية والسعي لتكوين علاقات جديدة والاستفادة من تجارب الآخرين وتقدير الانجاز الجماعي .وتبدو مظاهر السلوك الذي يعكس هذا الميل او الاتجاه في مرحلة الطفولة المبكرة والمتوسطة في حب المشاركة في الاعمال المنزلية والاشتراك في الأنشطة المدرسية والرحلات والمساهمة الإيجابية في تنفيذ هذه الأنشطة، والتعاون مع الاخوة والاخوات الزملاء.

وعلى العكس من ذلك المبل او الاتجاه نحو تقدير العمل الفردي الذي يبدو في تقدير الالعاب او الانشطة الفردية او التي تحقق النجاح الفردي، والاقتصار على عمل علاقات تؤدي إلى مزيد من الفائدة او النجاح الشخصي .وتبدو مظاهر هذا الاتجاه في السلوك الذي يعبر عن رفض الالعاب او الانشطة الجماعية حيث يركز الطفل علي الاعمال الفردية التي تحقق له النجاح الشخصي والمنافسة من أجل الحصول علي أعلي تقدير، وعدم اختيار الالعاب او الانشطة.

٢. تقدير حاجات الآخر \ حاجات الذات:

الاتجاه نحو مراعاة الآخر يحتاج الي مقاومة الصراع بين احتياجات الذات واحتياجات الآخر الذي تربطنا به علاقة قوية. ويبدو الاتجاه الإيجابي نحو تقدير حاجات الآخر عندما يستطيع الفرد ان يتنازل عن جزء من تحقيق حاجاته من أجل تحقيق حاجات الآخرين إذا كانت حاجات الآخر أكثر إلحاحًا أو ضرورة. وتبدو مظاهر هذا السلوك في تقديم العون والمساعدة والمشاركة للآخر طالما أنه يستطيع ذلك . مثل أن يقبل الطفل التنازل عن جزء من وقت اللعب مع أصدقاؤه لكي يقوم ببعض الأعمال المنزلية أو مساعدة أخوته الأصغر أو مساعدة زميل يحتاج إلى مساعدة. ولا يعارض في المشاركة في لعبة اقترحها أحد أصدقائه بحجة أنه يريد أن يلعب لعبة آخري، والسماح لأخوته وأصدقائه باستخدام لعبه وأدواته إذا كانت هناك حاجة إلى ذلك.

وعلى العكس من ذلك يكون السلوك الذي يعبر عن الاتجاه نحو تقدير حاجات الفرد على حساب حاجات الجماعة. حيث يفضل عدم المشاركة في اي نشاط لا يحقق له منفعة شخصية مباشرة وعدم المشاركة في وضع حلول لمشكلات تتعلق بالجماعة طالما انها لا تؤثر عليه شخصيا .

٣. تقدير المحافظة على الملكية العامة \ المحافظة على الممتلكات الشخصية فقط.

يبدوا هذا الاتجاه في تقدير الملكية العامة سواء في المنزل او المدرسة او الشارع (الحدائق، المدراس، وسائل النقل، دور السنيما، المكتبات العامة، مرافق المياه. الخ كما يبدو في اتباع القواعد او النظام العام وعدم مخالفة القواعد المنظمة للسلوك الجماعي، كاحترام الوقوف في طابور الانتظار عند قضاء شيء ما، وعدم اللجوء إلى الطرق التي تجعله يأخذ دور غيره من الواقفين في انتظار قضاء حاجاتهم.

اما عن مظاهر السلوك التي تعبر عن عدم تقدير للملكية العامة بالنسبة للأطفال فتبدو في عدم الاهتمام بالأثاث والادوات العامة في المنزل والمدرسة مثل المقاعد والجدران وعدم غلق صنابير المياه، عدم المحافظة على نظافة المكان. وتبدو خارج المنزل او المدرسة في الكتابة على الجدران وتمزيق مقاعد وسائل النقل ودور السينما وافساد المساحة الخضراء في الحدائق وعدم المحافظة على نظافة الشوارع وطرقات المساكن وافنيتها.

بنود المقياس:

تم إعداد 20 بندتعبر عن الابعاد الثلاثة للاتجاه نحو العمل لمصلحة الجماعة وهي: تقدير العمل الجماعي . مراعاة حاجات الغير. المحافظ ة على الملكية العامة . وقد روعي ان تكون البنود بما يتناسب والفئات العمرية الموجهة لها. حيث روعي ان تكون باللغة العامية وان تتضمن مواقف لفظية واخري مصورة وكذلك قصص مناسبة لأعمارهم. وقد قسمنا البنود الي ثلاثة الجزاء (لفظية ومصورة وقصص) ليسهل تطبيق المقياس في أكثر من جلسة.

المواقف اللفظية: 12 بند مثال:

– لو مامتك عايزة منك تساعدها أنت وأخوتك في البيت تحب تعمل ايه؟ ...لماذا؟ ....

المواقف المصورة:6 صور مثال:



مين صح ....ومين غلط؟ .... .لماذا؟ ....

تكميل القصص: 2 قصة غير مكتملة.

والجدول التالييوضح توزيع البنود على ابعاد المقياس في صور ه الثلاث المواقف والصور وتكميل القصص.

جدول رقم (1)

توزيع البنود على الابعاد الثلاثة

المواقف اللفظية:

رقم البند ومضمونه	تقدير العمل او اللعب الجماعي او الفردي	تقدير حاجات الغير او الذات	تقدير الملكية العامة او الخاصة
1-لومامتك عاوراك تساعدها................	✓		
2-مامتك قالت انت واخوتك...............	✓		
3-ماما وقعت ومش قادرة..............		✓	
4-المعلمة طلبت اننا ننزل ننظف.............			✓
5-المعلمة طلبت ان كل واحد يبقي مسئول....			✓
6-انت وصاحبك تلعبوا................	✓		
7-في مدينة الملاهي.................	✓		
8-اتفقت انت وأصحابك....................		✓	
9-بواب العمارة اتخانق مع...............			✓
10-وانتوا خارجين من المدرسة....			✓
11-لو المدرسة اللي في الشارع بتاعكم..........		✓	
12-رحتوا المراجيح وصاحبك		✓	
المجموع	4	4	4

المواقف المصورة:

1-عاوزة اذاكر يا حنان................		✓	
2-ياعم سيبك تعالي معانا العزبة.............	✓		
3-كرة سمير الجديدة.................	✓		
4-لعبة لكل واحد....	✓		
5-طابور الكانتين......................		✓	
6-بطرمان المربي................			✓
المجموع	3	2	1

تكميل القصص:

قصة شقاوة عيال		✓	
قصة مملكة القرود			✓
المجموع		1	1

وهكذا تمثلت ابعاد المقياس في 20 بند سبعة بنود لتقدير اللعب او العمل الجماعي وس بعة بنود لتقدير احتياجات الآخر وستةبنود لتقدير الملكية العامة.

التصحيح وتقدير الدرجات:

الجدول التالي يوضح طريقة تصحيح بنود المقياس

جدول (2)

التصحيح وتقدير الدرجات

لم يجب او لا يعرف	صفر
اختيار الشخص او الراي الذي يعبر عن تقدير الذات	1
لماذا (اذا ذكر سبب الاختيار)	2
اختيار الشخص او الرأي الذي يعبر عن تقدير احتياجات الغير او الملكية العامة	3
لماذا (إذا ذكر سبب الاختيار)	4

الدرجة الكلية: مجموع الأجزاء الثلاثة:

لا يعرف: النهاية العظمي 20

تقدير المصلحة الشخصية: النهاية العظمي: 60

تقدير المصلحة العامة: النهاية العظمي: 140

ويمكن مناقشة نتائج التطبيق بناء علي مدي قربها او بعدها من النهاية العظمي في التقسيمات الثلاثة. كما يمكن مناقشتها بناء على درجات البنود في كل بعد من ابعاد المقياس (جدول 1)

التجربة الاستطلاعية للمقياس:

تم تجربة المقياس على عينة من الاطفال سن 5- 10 سنوتات. العدد (28) والحصول على عدد من الاستجابات بتعبيرات الأطفال. تم الحاقها بنموذج الاجابة للاسترشاد بها عند تقدير الدرجات.

الخصائص السيكو مترية للمقياس:

تم تطبيق المقياس بعد التجربة الاستطلاعية عبي 100 طفل تم اختيارهم من مدارس العاصمة وبعض المحافظات القريبة منها

الثبات : تم حساب الثبات بطريقة اعادة الاختبار حيث تم التطبيق على 28 طفل وطفلة في مرحلة العمر من 5-10 سنوات ثم اعيد التطبيق علي نفس الافراد بعد 15يوم وكانت النتائج كما يأتي:

- معامل ثبات المواقف اللفظية 0.542
- معامل ثبات المواقف المصورة 0.475
- معامل ثبات تكميل القصص 0375
- معامل ثبات المقياس ككل 0.610

ويعتبر معامل الثبات هذا مقبولا وأن كان ثبات الصور وتكميل القصص ضعيف نسبيًا. لكن ثبات الاختبار ككل يعد مقبولا علي أساس أنه ينتمي إلى مقاييس الشخصية التي تنخفض نسبة ثباتها بالمقارنة بمقاييس القدرات.

الصدق:

استخدم للتأكد من صدق المقياس الحالي صدق المضمون وصدق المحكمين والصدق العاملي.

صدق المضمون:

ويطلق عليه أحيانًا الصدق المنطقي أو الصدق بحكم التعريف أو صدق عينة الاختبار (صفوت فرج، 1980، ص306) والاهتمام الأساسي في تحقيق هذا النوع من الصدق ينصب على ما إذا كان مجال سلوكي معين ومحدد بشكل دقيق قد مثل في شكل مجموعة من البنود وبصورة مناسبة أم لا. وبناء على هذه الشروط فإن توزيع بنود المقياس علي فئات أو مجالات محددة تناسب طبيعة الظاهرة وخصائص العينة تم تحديده في المواقف التي تحدث في محيط الطفل.

جدول رقم (3)

توزيع بنود المقياس على مجال العلاقات في محيط الطفل

المجالات	عدد البنود	لفظي	مصور	تكميل
مواقف من حياة الطفل داخل الأسرة	6	3	2	1
مواقف من حياة الطفل مع الأصدقاء	2	2	-	-
مواقف من حياة الطفل داخل المدرسة	5	3	1	1
مواقف من حياة الطفل خارج نطاق الاسرة والمدرسة والأصدقاء	7	4	3	-

صدق المحكمين:

تم عرض بنود المقياس على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في تصميم الاختبارات للحكم على علاقة كل بند بالاتجاه المراد قياسه وقدر تمكن كل بند على قياس هذا الاتجاه ومدي ملاءمته للأطفال عينة الدراسة . وقد كانت نتائج التحكيم إيجابية حيث أقر المحكمين بنود المقياس بعد تعديل بسيط في صياغة بعضها، وكانت نسبة الاتفاق على بنود المقياس 87.%

الصدق العاملي:

يتم حساب الصدق العاملي من خلال حساب تشبع البنود على السمات المراد قياسها. كما ان تشبع البنود على العامل الاول يعتبر مؤشرا علي صدق للمقياس.

تم تطبيق المقياس على 100 طفل وطفلة في المدي العمري الذي اعد له المقياس وقد نتج عن التحليل العاملي وجود عاملين تشبعت عليها عشرة بنود من بنود المقياس كما هو موضح في الجدولين التاليين:

جدول رقم (4)

البنود المتشبعة على العامل الاول:

رقم البند	مضمون البند	التشبع
4	المدرسة طلبت......................	0,936
2	مامتك قالت لازم انت واخواتك........................	0,681
16 مصور	تشتري لعبة واحدة او الأثنين..............	0,605
1	لومامتك عاوزة منك نساعدها	0,504
3	ماماتعبت ومش قادرة تعمل شغل البيت.............	0,494

ويمكن تسمية هذا العامل المشاركة في تحمل المسئولية من اجل الجماعة

جدول رقم (4)

البنود التي تشبعت على العامل الثاني

رقم البند	مضمون البنود	التشبع
11	**وانتو خارجين من المدرسة لقيت.........................**	**0,731**
10	**لو المدرسة في المنطقة اللي انت ساكن فيها**	**0.636**
9	**بواب العمارة اتخانق مع السكان والسلم بقي مش نظيف**	**0,460**
14مصور	**يروح الي المستشفى ام الي العزية مع صديقه...........**	**0,438**
15 مصور	**كرة سمير الجديدة**	**0,420**
19تكميل القصص	**قصة مملكة القرود**	**0.311**

ويمكن تسمية هذا العامل: تقدير حاجات الغير والمحافظة على الملكية العامة

وهكذا تشير النتائج في الجدولين السابقين الي صدق المكونات الاساسية للمقياس حيث تشبعت بعض البنود في كل بعد على اي من العاملين رغم قلة عدد البنود.

والمقياس في صورته الحالية صالح للاستخدام مع الأطفال ونأمل ان يتم تجريبه في دراسات تهدف الي معرفة الإطار الثقافي والاجتماعي الذي ينشأفيه اطفالنا في ع الم مليء بالثقافات الفرعية داخل المجتمع الواحد، والثقافات الأجنبية التي تنتشر انتشارا واسعا بفعل التقدم التكنولوجي الهائل في وسائل الاتصال والمعلومات حتى نستطيع ان نحافظ علي القيم التي تشكل ثقافتنا.

المراجع العربية:

١. س، ت، بريس وب، روبرتسون: ترجمة احمد زكي صالح (1992) علم النفس والتربية الحديثة، القاهرة، الانجلو.

٢. سعد عبد الرحمن (1997)، تحليل وقياس التغيرات، القاهرة، مكتبة القاهرة الحديثة.

٣. سلوى عبد الباقي (1976) دراسة تجريبية عن الاتجاهات العامة للقرويين نحو تنظيم الاسرة وامكانية تغييرها، رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة، آداب عن شمس قسم علم النفس.

٤. سمير نعيم (1983) إثر التغيرات في المجتمع المصري خلال حقبة السبعينات على انساق القيم الاجتماعية، الكويت، مجلة العلوم الاجتماعية. جامعة الكويت عدد مارس 1983.

٥. عادل عز الدين الأشول (1997) علم النفس الاجتماعي، القاهرة، الانجلو.

٦. عبد الخالق فاروق حسن (1981) الاثار الاجتماعية للانفتاح الاقتصادي، دراسة في نسق القيم والمفاهيم، تونس، مجلة شئون عربية، عدد 9، ص 104-133.

٧. عفاف احمد عويس (1981) نحو اسلوب للتربية الابداعية بالمدرسة والنادي الثقافي الاجتماعي، القاهرة مؤتمر ثقافتنا النفسية والتربوية، المجلس الأعلى للثقافة.

٨. ________ (1983) ثقافة الطفل بين الواقع والطموحات، القاهرة، مؤتمر الثقافة والاعلام، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية.

٩. ________ (1982) اتجاهات الاطفال نحو العمل لمصلحة الجماعة،دكتوراه غير منشورة، القاهرة، جامعة غين شمس، كلية البنات قسم علم النفس.

١٠. ________ (1994) في النمو المعرفي للأطفال القاهرة، مكتبة الزهراء.

١١. __________ (2002) التدريب الابداعي لمثقفي الطفل، ورشة عمل ثقافة الطفل العربي والالفية الثالثة، القاهرة، المجلس العربي للطفولة والتنمية.

١٢. __________ (2003) النمو النفسي للطفل، الاردن: عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع

١٣. __________ (2003)سيكولوجية الابداع، الاردن: عمان، دار الفكر للطباعة والنش والتوزيع

١٤. __________(2009) احك لطفلك، دليل الوالدين، القاهرة، المركز القومي لثقافة الطفل، المجلس الأعلى للثقافة.

١٥. عماد الدين اسماعيل وآخرون (1967) كيف نربي اطفالنا، التنشئة الاجتماعية في الاسرة العربية، القاهرة، دار النهضة العربية.

١٦. محمد رفقي فتحي (1983) في النمو الاخلاقي، النظرية، البحث، التطبيق، الكويت، دار القلم.

١٧. قسم علم النفس سعيد فرح (1978) ازدواج توجيهات القيم عند الصبية، دراسة ميدانية، المجلة الاجتماعية القومية، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، عدد 1، مجلد، 15 .

١٨. محي الدين حسين (1979) نمو القيم الاخلاقية عند الاطفال، الحلقة الدراسية عن الرعاية النفسية والاجتماعية للطفل المصري، جمعة المنيا، قسم علم النفس، كلية الآداب.

١٩. منيرة حلمي (1977) التفاعل الاجتماعي، القاهرة، الانجلو.

المراجع الاجنبية:

20. Adorno, t.w; Frekel-Brunswik, e., Livingston, D.J.; & Sanford, R.N. (1990) the authoritarian Personality, New York, Haber.

21. Allport, G.W. (1954) the historical background of social psychology, In: Lindsey, G (Ed). Hand book of social psychology, Cambridge, Mass, AdditionWesley, Pp.3-56

22. Rokeeach, M. (1979) The Nature of human values; New York, The Free Press.

القياس والتقويم في الطفولة المبكرة

ا.د عفاف عويس

التدريب العملي

٢٠ / ٢٠

الاسم: شعبة: رقم:

المطلوب:

أولاً: تطبيق مقياس رسم الرجل للذكاء بالإضافة الي واحد من المقاييس التالية على عدد من الاطفال (ذكور واناث) من العاديين وغير العاديين في مرحلة العمر من ٥-١٠ سنه ممن يمكن ان تلتقي بهم أكثر من مرة (أطفال في مكان العمل اقارب، جيران ....)

مقياس الذكاء الوجداني

مقياس الذكاءات المتعددة

مقياس الانتماء للجماعة

مقياس الفهم السياسي

شروط التطبيق:

١. التأكد من وجود مكان تتوفر فيه الشروط الفيزيقية للتطبيق كما درستها
٢. تطبيق مقياس رسم الرجل علي كل طفل
٣. تطبيق المقياس الذي تم اختياره (يمكن التطبيق على جلستين او أكثر حسب ظروف كل طفل)
٤. تصحيح مقياس رسم الرجل والمقياس الآخر واستيفاء البينات بالنسبة لكل طفل في ورقة الاجابة
٥. كتابة التقرير النهائي كما يلي:

عنوان المقياس:

عدد الاطفال ذكور اناث

عادي غير عادي



متوسط السن:

النتائج الكمية:

مسلسل	الجنس	السن	نسبة الذكاء	البعد ١	٢	٣	٤	٥	٦	٧

التعليق على النتائج بحيث يشمل:

- مقارنة نتائج الاطفال على ابعاد المقياس
- مقارنة نتائج الذكور والاناث
- الرأي التوصيات
- ملاحظات الفاحص علي التطبيق من حيث: مناسبة المقياس للفئة العمرية، وضوح التعليمات، وضوح البنود تجاوب الأطفال، التصحيح، الوقت. مع ارفاق أوراق التطبيق والتصحيح لكل طفل.

مقياس رسم الرجل

هو اختبار غير لفظي للنضج العقلي أعدت الاختبار جود إنف عام ١٩٢٦ وقد عدل عام ١٩٦٣ وتم تعديل الاسم إلي اختبار الرسم لجود إنف وهاريس.

ويقيس الاختبار الأصلي والمعدل دقة الطفل في الملاحظة وارتقاء تفكيره المجرد وليس المهارة الفنية في الرسم. وقد أضيف في المقياس المعدل أن يرسم الطفل صورة امرأة أو أن يرسم نفسه. ويستخدم في تصنيف الافراد بناء على نسبة الذكاء وهو مناسب للأطفال العاديين وغير العاديين

من عيوب هذا المقياس أنه ليس متحررا من أثر الثقافة كما كان مفترضا باعتباره اختبار غير لفظي وقد قنن الاختبار الأصلي عام ١٩٢٦ على عينة مصرية بأشراف عبد العزيز القوصي وتم اعطاء معيارًا مصريًا للعمر العقلي ويتم استخدامه في العيادات النفسية (عيادة كلية التربية جامعة عين شمس) كما أجريت دراسات أخري مصرية وعربية علي المقياس الأصلي المعرب.

أما المقياس المعدل فقد قام بترجمة كراسة التعليمات محمد فرغلي فراج، وعبد الحليم محمود السيد ، صفية مجدي وأجري له تقنين جديد علي البيئة المصرية (محافظة القاهرة فقط) فقد رسم بعض الأطفال الرجل يلبس جلبابا مما جعل الباحث يستبعد استجاباتهم من عينة التقنين ، وتلك احدي مشكلات هذا المقياس غير المتحرر من أثر الثقافة (زي الرجل وزي المرأة)

تم تقنين المقياس على عينة من الاطفال سن ٦-١٢ سنة في غزة وتم حساب الصدق والثبات لفئات العمر داخل العينة الكلية وكان الثبات والصدق لعينة اطفال ما قبل المدرسة كما يلي:

معامل الصدق: ٠.٨٤ معامل الثبات: ٠.٨٧ وهي درجات ذات دلالة عالية.

كما استخدم المقياس علي نفس العينة للتحقق من الصدق التلازمي لاختبار المصفوفات المتدرجة لرافن[١] وكان الارتباط بينه وبين المصفوفات مرتفعا مما يعني انه يمكن الاعتماد عليه في التصنيف المبدئي اوفي التأكد من تماثل العينات.

التعليمات:

يعطي للطفل قلم رصاص وممحاة وورقة بيضاء ويقال له: عاوزك ترسم لي رجل بأحسن ما يمكنك. ليس هناك وقت محدد للانتهاء وهو يستغرق دقائق.

التصحيح:

تعطي درجة لكل جزء من الجسم رسمها الطفل وتفاصيل الملبس والنسب والمنظور وغير ذلك من الخصائص التي حددتها النسخة المعدلة ب ٧٢ وحدة قابلة للقياس. فيما يلي عناصر تقدير الدرجات:

---

[١] إبراهيم مصطفي علي حماد: ٢٠١٢، تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة في البيئة الفلسطينية، غزة، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، قسم علم النفس.

الشرح	البند	الجزء
وجود الراس (إي محاولة لإظهار خطوط تحديد الرأس)	١	الرأس
وجود العينين: أي محاولة واضحة لوجود عينين أوعين واحدة في حالة الرسم المواجه أو الجانبي.	٧أ	
وجود الأنف: أي محاولة واضحة لإظهار الأنف، سواء رسم أنف أو أنفين للرسم المواجه او الجانبي.	ب٧	
وجود الفم: أي محاولة واضحة لإظهار وجود الفم، وبعض الاشكال قد يظهر الطفل شكل واحد تحت العينين، وهذا إما يحسب فمًا أو أنفًا.	ج٧	
رسم الفم والأنف من بعدين: (بالنسبة لرسم الأنف من بعدين بالشكل المواجه: يقبل رسم الأنف بشكل بيضاوي طولا أو بشكل مثلث شرط أن تكون قاعدة المثلث لأسفل فوق الشفة العليا ورأسه بين العينين، ولا يقبل أي شكل للأنف كالشكل المربع والدائري والخط المستقيم، ولا يقبل شكل فتحتي الأنف بشكل نقطتين. أما بالنسبة لرسم الفم من بعدين بالشكل المواجه: يجب إظهار خط في منتصف الشفتين ليفصلهما عن بعضهما. وبالنسبة لرسم الأنف من بعدين بالشكل الجانبي: لأي شكل للأنف يجعله بارزا عن الجبهة والشفة العليا للفم يعتبر هذا صحيحا، وأما رسم الفم من بعدين بالشكل الجانبي: فرسم خط مستمر مع بقية الوجه، أو رسم الشفتين يكون صحيحًا).	٧د	
إظهار فتحتي الأنف: (أي محاولة واضحة لإظهار فتحتي الأنف كرسم نقطتين فوق الشفة العليا، وبالرسم الجانبي إذا أدخل خط الأنف الأدني إلي داخل حدود الوجه فوق الشفة العليا).	هـ٧	
وجود الشعر: (أي محاولة لإظهار وجود الشعر، والشخبطة التي فوق الراس حتى ولو لم تكن متصلة به فهي صحيحة).	٨أ	
ألا تكون مساحة الرأس أكثر من نصف أو أقل من عشر مساحة الجذع.	١٢أ	
وجود الشعر في أماكنه الصحيحة وألا يكون شفافا ظاهرا لخطوط الرأس من تحت الشعر.	ب ٨	
ان تكون خطوط الراس موجهة، أي ألا يكون رسم الراس دائريا أو بيضاويا، بل يكون الخطوط موجهة لتشابه الشكل الطبيعي.	ج١٤	

	و١٤	رسم العينان والأنف والفم من بعدين، وأن يكون التناسق والتماثل كاملا بين ملامح الوجه: (فيجب أن تكون المسافة بين العين الواحدة والأنف مساوية للمسافة بين العين الأخرى والأنف ، وأن يكون الأنف بطريقة منسقة، وأن يكون وضعه فوق منتصف الفم تمامًا –يقبل رسم الأنف من نقطتين فوق منتصف الفم تماما– وأن يكون جانبي الفم متشابهين.
	أ١٥	وجود الأذنين: أي محاولة لإظهار كلتا الأذنين أو أذن واحدة في الرسم الجانبي.
	ب ١٥	إظهار الإذنين بمكانها الصحيح وأن يكون طولهما أطول من عرضهما، وأن يكون تقوسهما بطريقة منسقة وصحيحة.
	أ١٦	إظهار الحاجب والرمش: أي محاولة واضحة لإظهار حاجب العين أو رمشها أو كليهما.
	ب ١٦	إظهار بؤبؤ العين: أي محاولة لإظهار بؤبؤ العين.
	ج١٦	أن يكون طول العين الافقي أكبر من مقياسها العمودي
	أ١٧	إظهار الذقن والجبهة: فلو ترك مسافة مناسبة فوق العينين لتقوم مقام الجبهة، ومسافة مناسبة تحت الفم لإظهار الفم لإظهار الذقن، وبالرسم الجانبي أو ظهر خطوط الوجه والجبهة وحذف الفم والعينين بحسب له درجة.
	ب ١٧	التفريق بين الذقن والشفة السفلي: بأن يرسم خطا مقوسًا تحت الشفة السفلي.
الرقبة	أ٦	وجود الرقبة: (إي محاولة لإظهار الرقبة كشكل مختلف عن الجذع والرأس)
	ب ٦	خطوط الرقبة الموصلة بين الرأس والجذع متماشية ومتدرجة مع بعضهما.
الجذع	أ٤	وجود جذع (جسم): أي محاولة لإظهار وجود الجذع، حتى لو كان خط ذي بعد واحد، وإن وصل الجذع بالرأس فلا يعتبر جزءا من الرقبة، أو يسأل المفحوص حول ذلك)
	ب ٤	طول الجذع أطول من عرضه: (وهذا يجب أن يكون الجذع من بعدين)
	د١٤	ألا يكون شكل الجذع دائريا أو بيضاويا، بل متشابه كالشكل الطبيعي، أي أن يكون بخطوط موجهة.

	٣	وجود ذراعين: (أي محاولة لإظهار وجود الذراعين، ولكن علي أن لا يلتصق الأصابع بالجسم، وذراع واحدة للوضع الجانبي)
	ج٤	ظهور الأكتاف بوضوح تام: (فلصق الذراعين مع الجذع دون محاولة واضحة لإظهار الأكتاف لا تعطي درجة، فيجب إظهار منقطة واضحة لالتقاء الذراع بالجذع كتقوس الاكتاف بحالة الجذع ذو الزاويا القائمة أو إظهار الاستقامة لعظام الترقوة بالشكل البيضاوي. وبالنسبة للرسم الجانبي فيجب رسم تقويس الأكتاف من الأمام والخلف وليس رسمهم بشكل مستقيم).
	أ١٠	وجود الأصابع: أي محاولة لإظهار الأصابع مهما كانت.
	ب ١	أن يكون عدد الأصابع صحيحا وهو خمسة أصابع
اليدين	ج١٠	تفاصيل الأصابع صحيحة: أي أن يكون من بعدين، طولهما أكبر من عرضهما، ولا تزيد الزاوية للأصابع عن ١٨٠ درجة
	د١٠	صحة رسم الإبهام: فيجب أن يكون طول الإبهام أقصر من طول بقية الأصابع، وأن تكون الزاوية بين الإبهام والسبابة ضعف الزاوية المرسومة بين أي أصبعين آخرين.
	هـ١٠	إظهار راحة اليد كشكل مختلف عن الأصابع والذراع ملاحظة: بحال وضع اليدين في جيب البنطلون يعطي درجة عن كل من العناصر (أ١٠، ب ١٠، ج١٠) ولا يعطي درجة على العنصرين (د١٠، هـ١٠)
	أ١١	إظهار ثنية مفصل الذراع عند الكتف أو الكوع أو كليهما، (ولإظهار مفصل الكتف يجب رسم خط مقوس في مكان التقاء الذراع بالجذع عند الكتف، أو يرسم الذراع متدليا باتجاه مواز للجذع تقريبا، وبالنسبة لمصل الكوع فيجب إظهار زاوية واضحة بمنتصف الذراع.
	ب ١٢	أن تكون الذراعان بطول الجذع أو أكثر قليلا، ولكن لا تصل لمستوي الركبة، على أن يكون طول الذراعين أكثر من عرضهما.
الساقين	٢	وجود ساقين: (إي محاولة لإظهار وجود الساقين بعددهما الصحيح، وساق واحدة في الوضع الجانبي للإنسان).
	ب ١١	إظهار ثنية مفصل الساق عند الركبة أو الفخذ أو كلاهما، وبالنسبة للركبة فالبعض يظهر

		ضمور في مكان الركبة، وبالنسبة للفخذ فيجب أن تكون الخطوط الداخلية لرسم الساقين تلتقي بمكان اتصالهما بالجسم، لأن البعض يرسم الساقين بعيدتين عن بعضهما.
	ج١٢	ألا يكون طول الساقين أقل من طول الجذع ولا أكثر من ضعف طوله، وأن يكون عرضهما أقل من عرض الجذع.
	١٣	إظهار الكعب بصورة واضحة.
اليدين والساقين	أ٥	اتصال الذراعين والساقين بالجذع بعض النظر عن مكانها: (وتحسب درجة أيضا إن وصلت الذراع بالرقبة، وكذلك تحسب لو رسم ساق وذراع واحدة لو كان الرسم جانبي، وبحالة وجود الجذع لا تحسب درجة.
	ب ٥	التصاق الذراعين والساقين بالجذع بالأماكن الصحيحة: (ويعطي درجة إن رسم الذراعين ملتصقين في مكان الأكتاف، وأما الساقين فمكانهما في آخر الجذع في مكانهما الصحيح، وبحالة الرسم الجانبي يجب أن يكون الذراع ملتصقًا بمنتصف الجذع تحت الرقبة).
	ج٩	إظهار البنطلون والأكمام للقميص: على أن تغطي الملابس المرسومة الأماكن التي تسترها بالجسم، وبالنسبة لإظهار الإكمام لا يقدم به بالغالب إلا الأذكياء.
	د١٢	أن ترسم القدمان والساقان من بعدين، وأن يكون طول القدم أكثر من ارتفاعهما، وألا يكون طول القدم أكثر من ثلث طول الساق ولا أقل من عشر طولها.
	هـ١٢	إظهار الذراعين والساقين من بعدين
	هـ١٤	توجيه خطوط الذراعين والساقين، ولا يظهر برسمهما ضمورا في مكان اتصالهما بالجسم.
الملبس	أ٩	وجود ملابس: (إي محاولة لإظهار وجود للملابس، وذلك برسم أزرار بالجذع أو خطوط مائلة أو عمودية، ولكن وضع نقطة بنصف الجذع فقد يقصد بها (السرة) فلا تحسب درجة
	ب ٩	وجود قطعتين من الملابس غير شفافتين: (أي تغطيا ما تسترانه من الجسم – كإظهار الساق بوجود بنطلون–)
	د٩	وجود ٤ قطع من القطع التالية شريطة أن تعطي تلك القطع أجزاء الجسم التي تحتها ١–القبعة، ٢–الحذاء، ٣–رباط الحذاء، ٤–البنطلون،٥–ربطة العنق،٦–حزام البنطلون أو حمالاته، ٧–ياقة

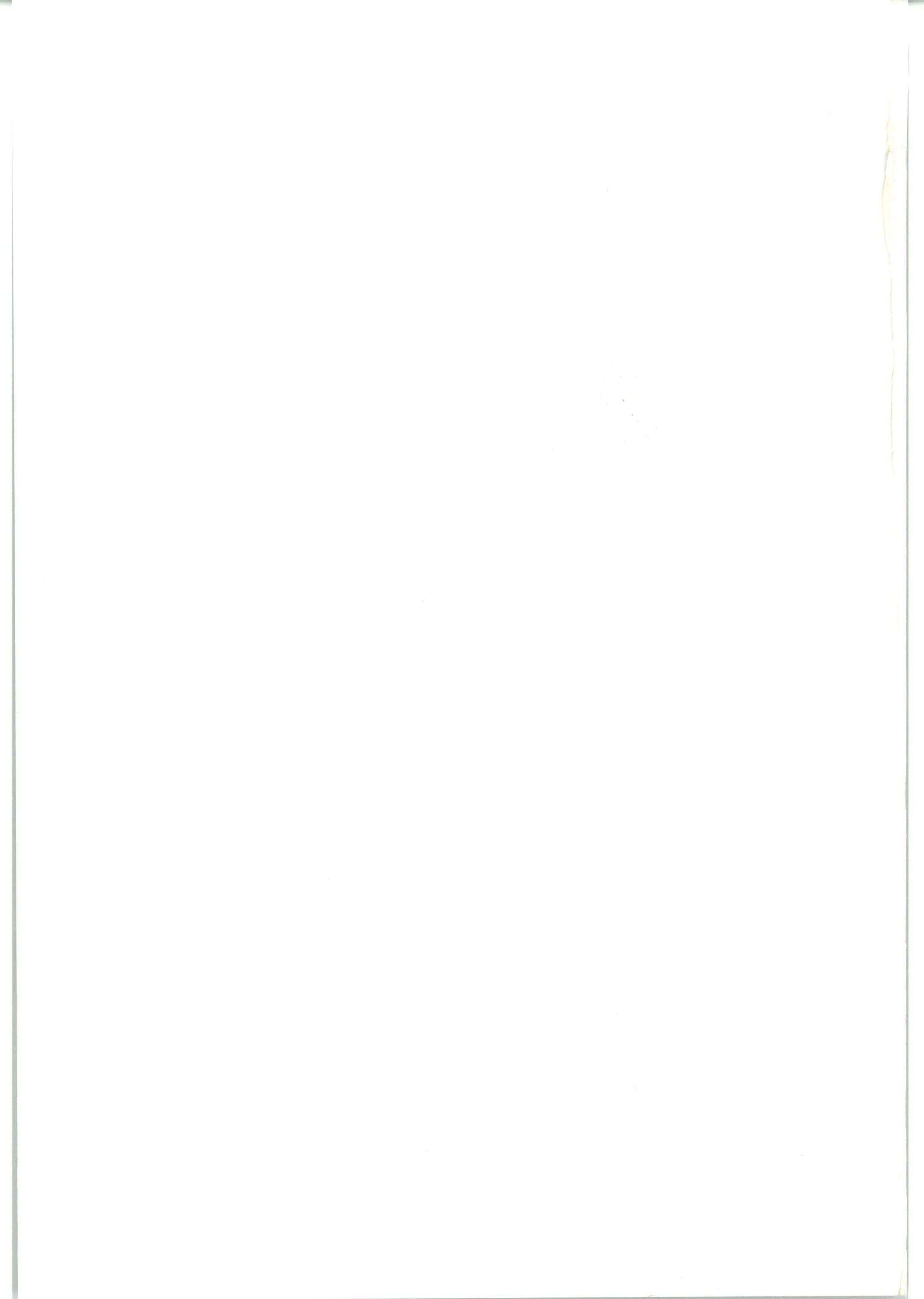
		القميص، ٨-القميص (على أن يظهر فيه على الأقل الياقة أو الجيوب أو الأكمام أو أن يكون مخططا)
	هـ ٩	وجود زيا واضحا معروفا: كارتداء طقم كاملا بدلة، زي شرطي، وهذا لإعطاء درجة يجب ألا يرتدي الرجل بدلة مثلا وعلي رأسه قبعة بحار، وذلك صح وجود الأكمام والجيوب وتفاصيل الحذاء وياقة القميص.
تناسق الخطوط	أ١٤	أن يكون جميع خطوط الرسم واضحة المعالم ، وأن تلاقي بعضها البعض بطرقة دقيقة دون الإكثار من ترك مسافات فارغة بينهما أو وجود بعضها فوق بعض.
	ب١٤	أن تكون جميع خطوط الرسم واضحة المعالم، وأن تلاقي بعضها البعض بطريقة نظيفة دقيقة متدرجة (هذا العنصر أدق واشد من العنصر السابق).
للرسم الجانبي	أ١٨	للرسم الجانبي: نقل أزرار القميص إلى الجنب، وكذلك ربطة العنق والجيوب والذراعين والساقين، عددا من الأخطاء الثلاثة التالية: -إظهار الجسم شفافا-رسم الساقين معا (المفروض ساق تغطي الآخرين). رسم الذراعين متصلين بأعلى خط الظهر وممتدين للوراء
	ب ١٨	للرسم الجانبي: رسم خالي من الأخطاء الثلاثة الموجودين في بند (أ١٨).
	د١٦	للرسم الجانبي: أن ترسم العين بطريقة منسقة لرؤية مجسمة على أن يرسم بؤبؤ العين أمام العين وليس بوسطها.

الدرجة	٠	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥
العمر العقلي	٣	٣,٣	٣,٦	٣,٩	٤	٤,٣	٤,٦	٤,٩	٥	٥,٣	٥,٦	٥.٩	٦	٦.٣	٦,٦	٦,٩

الدرجة	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠	٢٢	٢٤	٢٦	٢٨	٣٠	٣٢	٣٤	٣٦	٣٨	٤٠
العمر العقلي	٧	٧,٣	٧,٦	٧,٩	٨	٨,٦	٩	٩,٦	١٠	١٠,٥	١١	١١,٥	١٢	١٢,٥	١٣

حساب نسبة الذكاء: لنفترض أن العمر الزمني لطفل هو ٨ سنوات، وأن العلامة التي حصل عليها برسمه للرجل هي ١٧ درجة.

فنقوم بالبحث عما يقابل هذه الدرجة من عمر عقلي، فنجد أنها تناسب ٧.٣ إذن نسبة الذكاء تساوي العمر العقلي علي العمر الزمني X١٠٠




ISBN 978-977-05-3128-0